

**”Eihän siellä voi sitten liian autonominenkaan olla” –  
Opettajien ja opetussuunnitelman käsityksiä oppilaiden auto-  
nomian edistämisestä perusopetuksessa**

Pro gradu -tutkielma  
Jenna Sivosuo  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Lapin yliopisto  
kevät 2025

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

**Työn nimi:** ”Eihän siellä voi sitten liian autonomienkaan olla” – Opettajien ja opetussuunnitelman käsityksiä oppilaiden autonomian edistämisestä perusopetuksessa

**Tekijä:** Jenna Sivosuo

**Koulutusohjelma:** Luokanopettajakoulutus

**Työnlaji:** Pro gradu -tutkielma

**Sivumäärä:** 71 + 3 liitettä

**Vuosi:** 2025

### Tiivistelmä

Maamme lasten ja nuorten hyvinvoinnin tila on lähivuosina ollut yhä enenevässä määrin esillä eri medioissa. Autonomia nähdään useiden hyvinvointiteorioiden mukaan yhtenä keskeisimmistä psykologista hyvinvointia edistävästä tekijöistä. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, minkälaisia käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelmalla ja perusopetuksessa työskentelevillä opettajilla on oppilaiden autonomian edistämisestä. Toisena tavoitteena on kartoittaa käytännön keinoja sille, miten opettajat voivat tukea oppilaiden autonomiaa heidän hyvinvointiaan edistävällä tavalla.

Autonomia määrittyy vapauden ja vastuun tasapainoksi. Autonomiaan liittyvä vapaus voidaan ymmärtää sellaisena omaehtoisena toimintana, joka perustuu yksilön vapaaseen tahtoon toimia. Autonomiaan liittyvä vastuu taas ilmenee omaan yhteisöön ja yhteiskuntaan jäsentymisenä. Tällöin yksilö huomioi kaikessa toiminnassaan vastuunsa suhteessa sekä itseen että muihin.

Tämä tutkimus on luonteeltaan fenomenografisen tutkimussuuntauksen ohjaama laadullinen tutkimus. Tutkimusaineisto koostuu kahdesta osasta: nykyisen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteita käsittelevistä luvuista sekä ryhmähaastattelun avulla kootusta opettajien haastatteluaineistosta. Käytetty analyysimenetelmä on laadullinen sisällönanalyysi, joka on toteutettu teoriaohjaavasti.

Tutkimustulokseni osoittavat, että opetussuunnitelman näkökulmasta laaja-alaisen osaamisen tavoitteista on löydettävissä oppilaiden autonomian edistämiseen viittaavia ilmauksia, mutta niiden merkitysten ymmärtäminen ja toteuttaminen käytännön työssä jäävät opetussuunnitelman toteuttajan eli opettajan itsensä varaan. Haastattelimieni opettajien näkökulmasta opetussuunnitelma taas vaatii oppilailta liian autonomista toimijuutta, johon vain harvan lapsen valmiudet riittävät. Opettajat eivät kiistä oppilaiden autonomian merkityksellisyyttä, mutta korostavat sen yksilöllistä luonnetta sekä sen edellyttämien taitojen harjoittamista ikä- ja kehitystason mukaisesti.

**Asiasanat:** *psykologinen hyvinvointi, autonomia, itseohjautuvuus, laaja-alainen osaaminen, opetussuunnitelma*

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

# Sisällys

1. Johdanto	4
2. Psykologinen hyvinvointi ja autonomian erityisrooli	6
2.1. Omaehtoisuus	10
2.2. Vastuunkanto	12
3. Koulu hyvinvoinnin edistäjänä	15
3.1. Autonomiataukeva opetus	15
3.2. Opetussuunnitelman näkökulma	17
3.3. Laaja-alainen osaaminen	18
4. Tutkimuksen toteutus	19
4.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	20
4.2. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi	21
4.3. Tutkimusaineisto	22
4.4. Tutkimusaineiston keruu	23
4.5. Aineiston analyysi	25
5. Tutkimustulokset	28
5.1. Opetussuunnitelman näkökulma	28
5.2. Opettajien näkökulma	36
5.2.1. Opettajien teoreettinen ymmärrys autonomian edistämisestä	37
5.2.2. Käytännön kokemukset oppilaiden autonomian edistämisestä	43
6. Pohdinta	51
6.1. Tutkimuksen yhteenveto	51
6.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	56
6.3. Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheita	58
Lähteet	61
Liitteet	72

# 1. Johdanto

Lasten ja nuorten heikentynyt hyvinvointi on laajasti esillä lähes päivittäin. Alaikäisten mielen-terveysongelmat sekä omaisuus-, huumausaine- ja väkivaltarikokset ovat lisääntyneet. Suomen Mielenterveys ry:n (MIELI) toiminnanjohtaja Sari Aalto-Matturi (2024) nimittää tilannetta nuorten mielen-terveyskriisiksi. Lisäksi muun muassa poliisi on ilmaissut huolensa viime vuosina kasvaneesta nuorisoriikollisuuden määrästä ja esittänyt tilanteesta oman analyysinsä (ks. Sutela 2024). Myös poliisin analyysin mukaan lasten ja nuorten syrjäytymiskehitykseen vaikuttavat erilaiset puutteet tavanomaisimmissa hyvinvointitekijöissä. Edellä mainitut ovat esimerkkejä psykologisen hyvinvoinnin kriisiytymisestä. Ryffin (2014, 23) mukaan psykologista hyvinvointia voidaan pitää perustana sille, miten yksilö määrittelee itsensä. Onkin havaittu, että korkea hyvinvoinnin taso on yhteydessä muun muassa tehokkaaseen oppimiseen, luovuuteen, myönteisiin ihmissuhteisiin sekä hyvään terveydentilaan ja elinajan odotteeseen. Mielenterveyden haasteet taas nähdään usein psykologisen hyvinvoinnin vastakohtina. (Huppert & So 2013, 837–838.) Mielenterveydellisistä ongelmista kärsivien ja erilaisia rikoksia tekevien lasten ja nuorten kasvava määrä kertoo karua viestiä siitä, että jossakin olemme yhteiskuntana epäonnistuneet – yhä kasvava osuus lapsistamme ja nuoristamme ei voi hyvin.

Koska tämä huolestuttava tilanne koskettaa koko yhteiskuntaa, koulua ei voida pitää tästä kehityskulusta irrallisena toimijana. Koulun merkitys prosessissa on pikemminkin päinvastainen, sillä sen vaikutus lasten ja nuorten elämään ja hyvinvointiin on erityisen keskeinen: käyvähän käytännössä kaikki lapset ja nuoret koulua. Toisin sanoen koetut hyvinvoinnin haasteet näyttyvät myös koulussa. Samanaikaisesti koululla on jo lainsäädännönkin (ks. esim. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 1 §) velvoittama hyvinvointitehtävänsä. Tästä syystä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen on jokaisen kouluyhteisön yhteinen asia. Esimerkiksi Äärelän (2012, 235) väitöskirjatutkimus osoittaa, että koulun tarjoama hyvinvoinnin tuki on lasten ja nuorten syrjäytymiskehityksen näkökulmasta keskeinen kehityskohde. Oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävien toimien tulisikin olla luonnollinen osa koulujen jokapäiväistä arkea. Myös opetussuunnitelma sisältää kytköksiä lasten ja nuorten hyvinvointiin, sillä se tarjoaa raamit opetuksen suunnittelemiselle ja toteuttamiselle. Ahtolan (2016, 18) mukaan oppilaiden ongelmien ehkäisemisen suhteen voitaisiin päästä parempaan lopputulokseen, mikäli

psykologinen näkökulma ja osaaminen otettaisiin huomioon jo opetuksen suunnittelu- ja kehittämisvaiheissa. Käytännössä tämä toteutuu oppilaiden psykologisten perustarpeiden huomioimisen kautta.

Nevalainen (2016) on korostanut psykologien läsnäolon merkitystä kouluissa. Psykologeja ei kuitenkaan tällä hetkellä riitä läheskään kaikkiin kouluihin, ja lakisääteinen koulupsykologimitoitus täyttyykin hyvinvointialueistamme vain harvoilla (ks. Kempas ym. 2024). Tämän seurauksena opettajat joutuvat kantamaan yhä enenevässä määrin vastuuta oppilaidensa hyvinvoinnista. Opettajankoulutuksen pääpaino ei kuitenkaan ole kasvatus- ja kehityspsykologisessa osaamisessa, mistä syystä opettajien tietämys lasten ja nuorten psykologisen hyvinvoinnin edistämisestä voi ymmärrettävästi olla puutteellista. Oppilaiden heikentyneen hyvinvoinnin huomiointi vaatii kuitenkin toimia myös opettajilta. Idea tähän tutkimukseen syntyi nimenomaan tästä todellisen elämän tarpeesta: halusta ymmärtää hyvinvoinnin merkitystä syvällisellä tasolla sekä tahdosta levittää tietoisuutta lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisestä heidän parissaan työskenteleville opetusalan ammattilaisille.

Valitsin psykologista hyvinvointia edistävästä tekijöistä tarkemman tarkastelun kohteeksi autonomian, koska sillä on erityinen rooli koulutuksen lisäksi myös työelämän ja yhteiskunnassa toimimisen näkökulmista. Lisäksi se on käsitteenä varsin moniulotteinen ja pitää sisällään lukuisia erilaisia merkityksiä. Olen kahvipöytäkeskusteluissa ja sosiaalisen median alustoilla usein törmännyt käsitykseen, jossa lasten ja nuorten autonomia liitetään vapaaseen kasvatukseen sitä paheksuvalla tavalla. Autonomia ei kuitenkaan ole sama asia kuin vapaa kasvatus, eikä se näin ollen tarkoita itsensä toteuttamista ilman minkäänlaisia rajoituksia. Määrittelen autonomian käsitteen tässä tutkimuksissa eri hyvinvointitutkijoihin ja -tutkimuksiin viitaten, korostaen sen omaehtoisuuden tarpeeseen ja yksilölliseen vastuunkantoon liittyviä ulottuvuuksia.

Koulun näkökulmasta oppilaiden autonomiaa tukeva opetus edistää Ryanin ja Decin (2000, 71) mukaan heidän sisäistä motivaatiotaan, uteliaisuuttaan sekä haluaan tarttua haasteisiin. Ennen kaikkea autonomia nähdään merkittävänä elinikäisen oppimisen mahdollistajana, jolloin se on keskeinen käsite puhuttaessa kaikenlaisesta kasvamisesta ja kouluttautumisesta. Saaren (2016, 4) mukaan alati muuttuvan yhteiskunnan mukana pysyminen edellyttää yksilöltä kykyä kantaa vastuuta omasta oppimisestaan. Ryynäsen, Simosen ja Karkkolan (2020, 246) mukaan myös

työelämässä työntekijöiden odotetaan yhä enenevässä määrin ottavan vastuuta omasta työstään ja työskentelystään. Lisäksi yksilöiltä edellytetään lisääntyvää vastuunottoa myös muilla yhteiskunnassa toimimisen osa-alueilla esimerkiksi erilaisissa palveluketjuissa ja asiointikanavilla, joissa on osattava asioida ensisijaisesti itseohjautuvasti usein sähköisiä palveluita hyödyntäen.

Autonomiseen toimijuuteen liitetäänkin selvästi yksilön kyky ottaa vastuuta itsestään ja omasta toiminnastaan. Saaren (2016, 5) mukaan voidaan puhua jopa yhteiskunnallisesta vallankäytöstä, jossa korostetaan vapaita ja autonomisia yksilöitä, joiden tulee itse ottaa vastuuta omasta elämästään eikä jättäytyä ulkopuolisten tahojen holhottavaksi. Siispä elinikäisen oppimisen vaatimus ja laajempi yhteiskunnassa pärjääminen toisaalta edellyttävät myös autonomiseksi kasvamista. Elinikäisen oppimisen merkitys on kirjattu myös voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin erottamattomana osana hyvän elämän rakentamista. Koulun näkökulmasta autonomiseksi kasvaminen ja kasvattaminen voidaan ymmärtää yhtenä päämäärinä, jotka liittyvät viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä lanseerattuihin laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan yksilön tiedoista ja taidoista koostuvaa osaamiskokonaisuutta, jota hänellä on kyky tarkoituksenmukaisesti soveltaen hyödyntää. (Opetushallitus 2015, 15, 20.)

Tässä tutkimuksessa autonomia ymmärretään ennen kaikkea hyvinvointitehtäjänä. Tulevana luokanopettajana ja erityisopettajana tarkastelen oppilaiden autonomian edistämistä nimenomaan koulutoiminnan ja opetuksen suunnittelun näkökulmista. Koska opetussuunnitelma ohjaa opettajan työtä velvoittavasti, on selvää, että mikäli tavoittelemme lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisäämistä, on tämän tavoitteen tultava esille myös opetussuunnitelmassamme. Päävastuu opetuksen suunnittelusta on edelleen opettajalla, jolloin oppilaiden hyvinvointia tähtäävien toimien toteuttaminen arjen tasolla on ennen kaikkea opettajan käsissä. Edellä mainituista syistä tutkimukseni tavoitteet liittyvät oppilaiden hyvinvointia tukevan autonomian edistämiseen sekä valitsevan opetussuunnitelman että käytännön työtä tekevien opettajien näkökulmista tarkasteltuna. Pyrkimyksenäni on luoda sekä opetussuunnitelman että opettajien näkökulmat huomioiva analyysi siitä, miten oppilaiden autonomia koulukontekstissa ymmärretään ja minkälaisin käytännön keinoin sitä pyritään perusopetuksessa edistämään.

## 2. Psykologinen hyvinvointi ja autonomian erityisrooli

Nykypäivänä monen psykologista hyvinvointia kuvaavan teorian ja mallin perustana toimivat muinaiskreikkalaiset *eudaimonian* ja *hedonian* käsitteet. Aristoteles määritteli eudaimonian ihmisen suurimmaksi hyveeksi ja tarkoitti sillä ihmisen pyrkimystä saavuttaa oma paras potentiaalinsa. Tässä tavoitteessa keskeistä on itsensä tunteminen eli omien kykyjen tunnistaminen sekä itseksi tuleminen eli omien kykyjen realisoiminen. (Ryff 2014, 11.) Hedonialla taas viitataan ihmisen kokemiin myönteisiin tunnetiloihin ja inhimillisten tarpeiden täyttymiseen. Hedonia voidaan määrittellä myös yksilön omana arviona elämänsä mielekkyydestä. (Disabato ym. 2016, 471.) Käsitteistä molemmat siis lähestyvät ihmisen henkistä hyvinvointia hieman erilaisista näkökulmista. Hyvinvointi voidaan yhtäältä ymmärtää ihmisenä kehittymisenä mutta toisaalta myös kokemuksena siitä, että oma elämä on hyvää. Esimerkiksi Dienerin (2000, 34) määrittelemä subjektiivisen hyvinvoinnin käsite edustaa hedonistista hyvinvointikäsitystä. Dienerin mukaan hyvinvointi perustuu yksilön kokemukseen ja arvioon elämän merkityksellisyydestä sekä siitä, minkälaista on tavoittelemisen arvoinen elämä.

Polon (2005, 158) mukaan länsimaisen kasvatuksen ihanne perustuu nimenomaan muinaiseen kreikkalaisen kulttuurin ajatukseen ihmisenä kehittymisestä. Tähän ihmisenä kehittymisen tavoitteeseen liittyy keskeisellä tavalla myös *paideian* käsite, joka tarkoittaa sekä kasvatusta, sivistymisen prosessia että sivistyneisyyttä itsessään. Paideia voidaan ymmärtää eettisenä ja tiedollisena autonomiana, johon kasvatuksella ja kasvamisella pyritään. (Salmela 2019, 66, 71.) Siispä eudaimonian ja paideian käsitteet ovat kytköksissä toisiinsa inhimillisen kehittymistavoitteen kautta. Psykkinen hyvinvointi taas nähdään yhtenä tärkeimmistä ihmisenä kehittymisen prosessiin liittyvistä teemoista (Polo 2005, 158). Kukoistus on yksi keskeisimmistä psykiseen hyvinvointiin liittyvistä käsitteistä. Sillä tarkoitetaan tilaa, jossa yksilö voi hyvin ja toimii tehokkaasti (Huppert & So 2013, 838). Se voidaankin nähdä siis eudaimonisen hyvinvoinnin huipentumana.

Eudaimonista näkökulmaa hyvinvointiin edustavat muun muassa Decin ja Ryanin itsemääräytymisteoria (suom. myös itseohjautuvuusteoria ja itsemääräämisteoria) sekä Ryffin psykologisen hyvinvoinnin teoria. Decin ja Ryanin teorian mukaan ihmisellä on kolme luonteeltaan

synnynnäistä, hyvinvointia ja tehokasta toimijuutta edistävää psykologista perustarvetta: kyvykkyyden, yhteenkuuluvuuden sekä autonomian perustarpeet. Täyttyessään ne synnyttävät vahvan autonomisen suuntautumisen omien tavoitteiden saavuttamista kohti, mikä taas näyttäytyy ennen kaikkea sisäsyntyisenä motivaationa. (Deci & Ryan 2008, 182–183; Deci & Ryan 2000, 229.) Tällöin motivaatio ilmenee kiinnostuksena, innostuksena sekä itsevarmuutena. Käytännön tasolla edellä mainitut näkyvät yksilön tehokkuutena, sinnikkyytenä, luovuutena, elinvoimaisuutena, hyvänä itsetuntona sekä yleisenä hyvinvointina. (Ryan & Deci 2000, 69.) Siispä itsemääräytymisteorian näkökulmasta ihmisenä kehittymisen pyrkimys perustuu nimenomaan sisäisen motivaation heräämiseen psykologisten perustarpeiden täyttymisen seurauksena. Deci ja Ryan viittaavat yhteenkuuluvuuden tarpeella ihmisen synnynnäiseen tarpeeseen tuntea yhteenkuuluvuutta muihin ihmisiin. Käytännön tasolla tämä ilmenee sekä rakastamisena ja hoivaamisena että rakastetuksi ja hoivatuksi tulemisena. Kyvykkyydellä he viittaavat tarpeeseen vaikuttaa ja saavuttaa jotain arvokasta – toisin sanoen tarpeeseen tehdä asioita, joista yksilö saa kokemuksia omasta kyvykkyydestään. Autonomialla Deci ja Ryan taas tarkoittavat yksilön vapaata tahtoa. (Deci & Ryan 2000, 231.)

Myös Ryffin psykologisen hyvinvoinnin teoria sisältää yhtymäkohtia Decin ja Ryanin itsemääräytymisteoriaan. Ryffin mukaan hyvinvoinnin voidaan katsoa koostuvan kuudesta eri ulottuvuudesta: itsensä hyväksymisestä, kyvystä solmia myönteisiä ihmissuhteita, autonomiasta, olosuhteiden hallinnasta, elämän tarkoituksellisuudesta sekä henkisestä kasvusta. Itsensä hyväksymisellä Ryff viittaa itseen kohdistuvaan myönteiseen suhtautumiseen. Kyvyllä solmia myönteisiä ihmissuhteita hän tarkoittaa muun muassa kykyä rakastaa ja tuntea empatiaa ja kiintymystä muita ihmisiä kohtaan sekä kykyä samaistua muihin ihmisiin. Autonomialla hän taas tarkoittaa Decin ja Ryanin tavoin vapautta elämää hallitsevista normeista. Ryffin mukaan autonomia ilmenee yksilössä kykynä toimia ja tehdä päätöksiä tarvitsematta hyväksyntää muilta ihmisiltä. Olosuhteiden hallinnalla hän viittaa sellaisten olosuhteiden valitsemiseen tai luomiseen, jotka edistävät hyvinvointia. Elämän tarkoituksellisuus taas liittyy ihmisen vakaumukseen sekä yksilöllisiin tavoitteisiin ja suuntiin elämässä. Henkinen kasvu sen sijaan perustuu Ryffin mukaan ihmisen omaan haluun kehittää itseään haasteiden ja kokemusten kautta. (Ryff 1989, 1071.)

Muun muassa Seligmanin sekä Huppertin ja Son hyvinvointimallit taas huomioivat sekä eudaimonisen että hedonistisen lähestymistavan hyvinvointiin. Seligman (2011, 19–24) määrittelee



PERMA-hyvinvointimallissaan psykologisen hyvinvoinnin muodostuvan viiden eri käsitteen kautta, joita ovat myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys sekä saavuttaminen. Huppert ja So (2013, 849) mukailevat Seligmanin ajatuksia, mutta liittävät omassa mallissaan hyvinvointiin vieläkin enemmän käsitteitä: yksilön kyvykkyyden, emotionaalisen vakauden, sitoutumisen, merkityksellisyyden, optimismin, myönteiset tunteet, myönteiset ihmissuhteet, resilienssin, itsetunnon sekä elinvoiman. Huomionarvoista on, että malleista kumpikaan ei näe autonomiaa yhtenä psykologisen hyvinvoinnin osatekijöistä toisin kuin puhdasta eudaimonista hyvinvointikäsitystä edustavat teoriat. Huppert ja So (2013, 851) perustelevat sen sillä, ettei autonomian puutetta nähdä mielenterveydellisten sairauksien oireena diagnostisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Tästä syystä he pohtivatkin, onko autonomia ylipäättään yksilön hyvinvoinnille niin välttämätöntä kuin länsimaissa ajatellaan.

Psykologista hyvinvointia työelämän näkökulmasta pohtivat Ryyänen, Simonen ja Karkkola (2020, 247) sen sijaan korostavat autonomian jo itsessään tukevan ja edesauttavan muiden psykologisten perustarpeiden täyttymistä. Heidän mukaansa voidaan puhua jopa autonomian erityisroolista. Samalla he kritisoivat sitä, ettei autonomian merkityksellisyyttä ole huomioitu tutkimuksissa riittävästi (Ryyänen ym. 2020, 256). Eri tutkijat määrittelevät autonomian käsitteen ja sen merkityksen yksilölle hieman eri tavoin, minkä seurauksena se voidaan myös tulkita monella tapaa. Esimerkiksi Handin (2006) mukaan autonomia ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Myös Dworkin (2015, 8) varoittaa olettamasta, että kaikki ymmärtävät autonomian käsitteen samalla tavalla. Voidaankin todeta, että autonomia näyttäytyy hyvin moniulotteisena ja monimutkaisena käsitteenä.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen oman määritelmäni autonomiasta siihen keskeisesti liittyvien omaehtoisuuden ja vastuunkannon alakäsitteiden kautta. Tämä määritelmä autonomiasta toimii tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä. Määritelmä on koostettu sellaisiin aiempien hyvinvointiteorioiden ja -mallien pohjalta, joissa autonomia nähdään yhtenä keskeisimmistä hyvinvointia edistävästä tekijöistä. Olen käsitettä määrittellessäni huomioinut myös autonomiaan kriittisesti suhtautuvien tutkijoiden pohdintoja ja tulkintoja yhtäältä saavuttaakseni tarpeeksi kattavan näkökulman autonomian käsitteeseen mutta toisaalta myös ylipäättään havainnollistaakseni käsitteen kompleksisuutta.

## 2.1. Omaehtoisuus

Deci ja Ryan (2000, 231) eivät itsemääräytymisteoriassaan yhdistä autonomian käsitettä itenäisyyteen tai individualismiin. Sen sijaan he määrittävät autonomian tarkoittavan yksilön vapaata tahtoa. Samalla siihen sisältyy vapauden lisäksi myös ajatus yhteisöön kuulumisesta. Pulkkinen (2022, 21) mukaan individualismilla viitataan ajatukseen siitä, että jokaisen on huolehdittava itse itsestään, kun taas kollektivismilla tarkoitetaan läheisiä ihmissuhteita ja toisten tukemista. Tästä syystä Decin ja Ryanin näkemys autonomiasta sijaitseekin todellisuudessa lähempänä kollektivismia kuin individualismia.

Lisäksi Deci ja Ryan (2000, 254) yhdistävät autonomiaan tehokkaan toimijuuden, johon sisältyvät sekä yksilön itseorganisoitumiseen että itsesääteelyyn liittyvät valmiudet. Nämä valmiudet ilmenevät yksilössä kykynä säädellä, suunnata ja priorisoida toimintaa omat tarpeet (sisäiset olosuhteet) ja käytettävissä olevat resurssit (ulkoiset olosuhteet) huomioiden. Autonomia voidaankin siis määritellä yksilön omaehtoisena toimintana, joka perustuu yksilön vapaaseen haluun ja tahtoon toimia. Samalla yksilö on kuitenkin myös yhteisöönsä ja yhteiskuntaan jäsentyneet (Deci & Ryan 2000, 231). Autonominen toimijuus on luonteeltaan tehokasta, mutta se ei kuitenkaan laiminlyö yksilön henkilökohtaisia tarpeita.

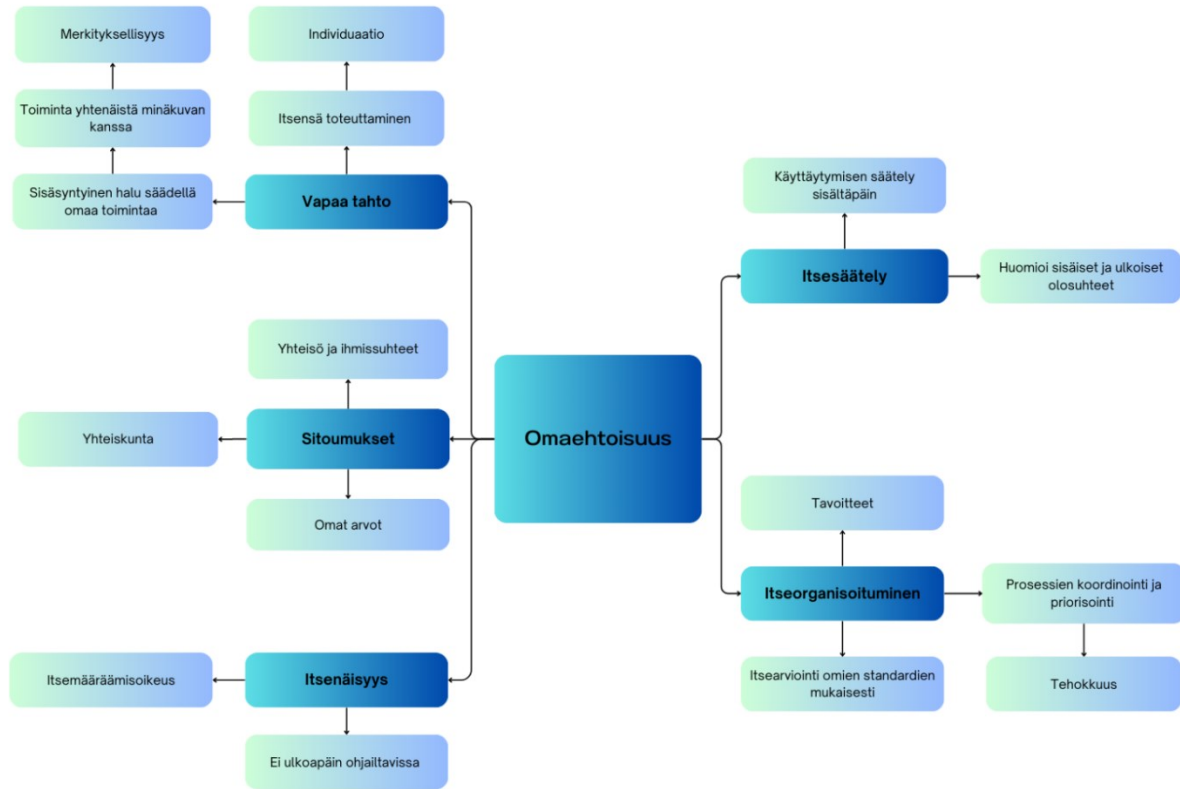
Ryff (1989, 1071–1072) taas määrittelee autonomisen yksilön olevan itsemääräävä ja itsenäinen. Tämä näyttäytyy yksilössä omatoimisuutena sekä itseohjautuvuutena (Ryff & Singer 2008, 23). Autonominen yksilö kykenee vastustamaan ulkoapäin tulevaa sosiaalista painetta toimia tai ajatella tietyllä tapaa. Samalla yksilö säätelee käyttäytymistään sisältäpäin ja arvioi itseään omien standardiensa mukaisesti. (Ryff 2014, 12.) Myös Ryffin näkökulmasta autonomia määrittyy omaehtoisuuden käsitteen avulla: autonominen yksilö kykenee ohjaamaan toimintaansa omista lähtökohdistaan käsin itselleen parhaiten sopivilla tavoilla ja omien arvojensa mukaisesti. Ryff ja Singer (2008, 23) nostavat esille myös individuaation käsitteen, joka voidaan nähdä ikään kuin autonomian huipentumana. Tällöin yksilö on aidosti vapaa, eikä enää yhdy esimerkiksi kollektiivisiin uskomuksiin tai pelkoihin.

Marcetan ja Juthin (2022, 1063–1064) mukaan autonomia yhdistetään usein yksilötasoisiiin toiveisiin, päätöksiin ja toimintoihin. Sitä voidaan kuvata yksilön kykynä toimia vapaasti, omista

lähtökohdistaan. Esimerkiksi Mullin (2014, 413–414) sisällyttää omaan autonomian määritelmäänsä näkemyksen itseään hallitsevasta yksilöstä, jonka toimijuutta ohjaavat yhtäältä yksilölliset tavoitteet mutta toisaalta myös sitoumukset esimerkiksi muihin ihmisiin, ihmissuhteisiin tai arvoihin. Samalla autonomiaan liittyy Mullinin mukaan merkitysten löytäminen; toisin sanoen autonomiaan liittyy keskeisesti myös itselle merkityksellisten asioiden parissa toimiminen. Erilaiset sitoumukset kuitenkin asettavat yksilön vapaudelle rajat, sillä yhteiskunnan sääntöjen ja ihmissuhteiden lisäksi myös arvot vaikuttavat aina yksilön toimintaan. Esimerkiksi Schwartzin (2000, 81) mukaan yksilön itsemääräämisoikeus johtaa hyvinvointiin vasta silloin, kun sille on asetettu selkeät rajat.

Hyvinvointiteorioiden ulkopuolella autonomia määritellään hieman eri tavoin. Esimerkiksi Lagerspetz (2011, 100) on määritellyt autonomian ihmisen kyvyksi asettaa ja saavuttaa tavoitteita. Handin (2006, 537) mukaan autonomialla taas tarkoitetaan tavallisesti tilannetta, jossa yksilöllä on vapaus päättää omasta toiminnastaan (ts. itsemääräämisoikeus). Toisaalta autonomia voidaan ymmärtää myös kyynä itsenäiseen toimintaan ja päätöksentekoon. Kuitenkaan tällainen puhtaasti yksilöstä itsestään lähtöisin oleva toiminta ei välttämättä aina ole tarkoituksenmukaisinta tai tehokkainta. Sen sijaan joissakin tilanteissa joltain toiselta taholta tulevat ohjeistukset ja linjaukset vasta mahdollistavat toiminnan todellisen tehokkuuden tai mielekkyyden. (Hand 2006, 537–538.) Myös tämä muodostaa raamit autonomiaan liitetulle vapaudelle erilaisten sitoumusten muodossa: kaikki yhteisöt ja ympäristöt, joissa yksilö toimii, sisältävät rakenteita, jotka edellyttävät sopeutumista yhteisiin pelisääntöihin.

Kiteytettynä autonomiaan sisältyvä omaehtoisuus ilmenee kuvion 1 mukaisesti yksilössä yhtäältä vapaana tahtona merkityksellisyyden saavuttamisen ja itsensä toteuttamisen muodossa, mutta toisaalta myös sitoumuksellisuutena, jolloin yksilön toimintaa ohjaavat aina hänen omien arvojensa lisäksi muun muassa ihmissuhteet ja yhteiskunnan säännöt. Omaehtoisuuden näkökulmasta autonominen yksilö on itsenäinen eli hänellä on määräysvalta omiin asioihinsa, eikä hän ei ole muiden ohjailtavissa. Samalla yksilö on itseorganisoituva eli kykenee suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa toimintaansa kriittisellä ja tehokkaalla tasolla. Yksilö kykenee myös säätelemään käyttäytymistään sisältäpäin huomioiden sekä omat sisäiset resurssinsa että ulkoiset olosuhteet.



KUVIO 1. Omaehtoisuuden määritelmä.

## 2.2. Vastuunkanto

Autonominen ihminen voidaan siis ymmärtää itseohjautuvana yksilönä, joka on yhtäältä aktiivinen ja itsenäinen toimija mutta jonka toimijuudessa toisaalta näkyy myös vastuullisuus suhteessa sekä itsen että muihin. Vastuullisuus suhteessa itsen näyttäytyy esimerkiksi omiin arvoihin pohjautuvana toimintana sekä toimintana itselle merkityksellisten ja itseä kiinnostavien asioiden parissa. Vastuullisuus suhteessa muihin ihmisiin taas ilmenee tarpeena tuntea yhteenkuuluvuutta muihin sekä toimia muiden parissa. Ojasen (2012, 31–32) mukaan nykyinen länsimainen individualismia korostava kulttuuri painottaa muun muassa yksityisyyttä, omaehtoisuutta ja itsensä toteuttamista, mutta ihmisen halu kuulua yhteisöön ei tästä huolimatta ole kadonnut minnekään. Lisäksi sosiaalisten suhteiden on Pessin ja Seppäsen (2011, 228) mukaan tutkittu olevan merkittäviä hyvinvoinnin lähteitä. Näin ollen autonomian käsitteeseen liittyy keskeisesti vastuunkannon itsestä lisäksi myös vastuunkanto myös muista ihmisistä.

Skinnarin (2004, 7) mukaan vapaus ja vastuu voidaan nähdä inhimillisen kasvun tavoitteina, sillä hänen tulkinnassaan ihmisyyden todellinen tarkoitus on elää mahdollisimman vapaana ja vastuullisena. Schwartz on kuitenkin ilmaissut huolensa siitä, että autonomiaan liittyvän vapauden arvottaminen kaiken muun yläpuolelle voi johtaa siihen, että liiallinen vapaus aiheuttaisi ihmisissä muun muassa tyytymättömyyttä, masentuneisuutta sekä turvattomuutta. Hänen mukaansa suurin osa ihmisistä kaipaa kulttuurisidonnaisia normeja ja arvoja, joiden mukaan toimia. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 10.) Myös Schwartzin ajattelussa korostuu vastuullisuus. Autonomiaan nivoutuva vapaus voidaankin ymmärtää nimenomaan vastuun rajaamana tilana. Tällöin yksilö tiedostaa vapaan toimijuutensa rajat ja toimii vastuullisesti näiden rajojen puitteissa, yhteisöjensä sääntöjä, normeja ja arvoja noudattaen – toisin sanoen siis vastuunsa kantaen.

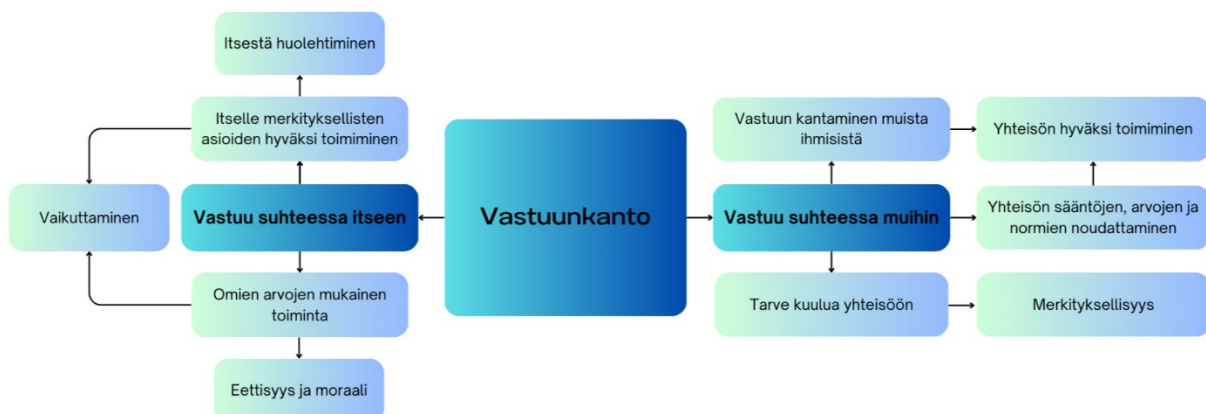
Tässä tutkimuksessa autonomia ymmärretään yhteisöllisyyttä tukevana tekijänä. Pessin ja Sep-päsen (2011, 289) mukaan vapauden ja yhteisön turva ovat kuitenkin käänteisesti verrannollisia keskenään: mitä vapaampi yksilö on, sitä vähemmän turvaa hän saa yhteisöltään, ja mitä enemmän turvaa yksilö saa yhteisöltä, sitä vähemmän vapautta hänellä on. Tämä herättää pohtimaan autonomian mahdollisia kielteisiä vaikutuksia yhteisöllisyyteen. Dienerin ja Oishin (2005, 163–164) mukaan on havaittu, että ihminen voi olla onnellinen karuistakin elinolosuhteista huolimatta, jos hänellä on elämässään kiinnostavia aktiviteetteja, tavoitteita sekä merkityksellisiä ihmissuhteita – ja näistä kaikista erityisesti läheisiä ystävyys- ja perhesuhteita. Dienerin ja Oishin ajattelussa kiinnostavat aktiviteetit ja tavoitteet voidaan nähdä puhtaasti autonomisina pyrkimyksinä, sillä niissä korostuu autonomiaan keskeisesti liittyvä tarve toimia itselle merkityksellisten asioiden parissa. Toisaalta myös yhteisöllisyys ja merkitykselliset ihmissuhteet liittyvät autonomiaan. Esimerkiksi Legaten, Weinsteinin ja Ryanin (2011, 227) mukaan ostrakismi eli yhteisön ulkopuolelle jättäminen vaikuttaa yksilön autonomiaan kielteisesti myös ulkopuolelle jättäjän näkökulmasta, sillä yksilö toimii tällöin autonomiaan liittyvien yhteisöllisten arvojen vastaisesti. Tällöin yksilö vaikuttaa yhteisöönsä negatiivisella tavalla.

Vapautta korostavasta luonteestaan huolimatta autonomia ei siis tarkoita riippumattomuutta muista ihmisistä. Autonominen yksilö onkin nimenomaan riippuvainen muista. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys eivät ole toistensa vastakohtia, vaan toimivat toistensa edellytyksinä (Saukkonen & Rähkä 2018, 93). Tästä syystä autonomiasta puhuttaessa ei ole tarkoituksenmukaista korostaa puhtaasti yksilön vapaata tahtoa toimia. Sen sijaan on tärkeää painottaa, että autonominenkin

toimija toimii aina osana jonkinlaista yhteisöä. Tällöin yhteisö asettaa raamit ja rajat yksilön toiminnalle. Parhaimmillaan yksilön autonominen toiminta hyödyttää yksilön itsensä lisäksi koko yhteisöä.

Tiivistettynä autonomiaan liittyvä vastuunkanto näyttäytyy kuvion 2 mukaisesti siis sekä vastuuna suhteessa itseen että myös vastuuna suhteessa muihin. Vastuu suhteessa itseen ilmenee itselle merkityksellisten asioiden hyväksi toimimisena. Tällöin ihminen kokee elämänsä merkitykselliseksi, huolehtii itsestään sekä pyrkii samalla vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin. Lisäksi vastuu suhteessa itseen ilmenee omien arvojen mukaisena toimintana. Siispä myös yksilön arvot ovat vaikuttamispyrkimyksissä läsnä. Toisaalta arvot toimivat myös yksilön henkilökohtaisten etiikka- ja moraalikäsitysten pohjana.

Yksilön vastuu suhteessa muihin taas pohjautuu sisäsyntyiseen tarpeeseen kuulua yhteisöön: tuntee yhteenkuuluvuutta muihin ihmisiin ja toimia muiden ihmisten parissa. Myönteiset ihmissuhteet tuottavatkin merkityksellisyyden kokemuksia. Yhteisössä toimiminen edellyttää kuitenkin yhteisten sääntöjen, arvojen ja normien noudattamista. Koska tavoitteena on yhteisöstä ja sen jäsenistä huolehtiminen, yksilön vastuu suhteessa muihin ilmeneekin kiteytettynä vastuun kantamisena muista ihmisistä. Parhaimmillaan yksilön vastuu suhteessa muihin ihmisiin toteutuu yhteisön hyväksi tähtäävänä toimintana.



KUVIO 2. Vastuunkannon määritelmä.

### 3. Koulu hyvinvoinnin edistäjänä

#### 3.1. Autonomiia tukeva opetus

Autonomian on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin monesta eri näkökulmasta tarkasteltuna. Oppilaiden autonomiiaa tukevat opettajat edistävät oppilaidensa itsetunnon kehittymistä, oman kyvykkyyden tunnistamista sekä sisäisen motivaation syntymistä (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan 1981, 649). Autonomiiaa tukevat opetuskäytännöt johtavatkin parempiin oppimistuloksiin (Niemic & Ryan 2009, 139), jotka taas näyttäytyvät koulussa muun muassa opintoihin sitoutumisena ja läsnäolona, myönteisinä tunteina ja luovuutena, parempina arvosanoina ja koulutyytyväisyytenä sekä ylipäättään psykologisena hyvinvointina (Reeve 2009, 162). Toteutuessaan autonomia edistääkin yksittäisen oppilaan hyvinvointia varsin kokonaisvaltaisella tavalla. Lisäksi koulun näkökulmasta sen myönteinen merkitys oppimiseen on kiistaton.

Niemicin ja Ryanin (2009, 135) mukaan oppilaiden voidaan katsoa olevan autonomisia silloin, kun he omistautuvat opiskelulle omasta tahdostaan. Tällöin oppilas käyttää opiskeluunsa aikaa ja vaivaa. Oppilaista ei kuitenkaan kasva tällaisia toimijoita itsenäisesti, vaan oppilaiden autonomiiaa edistävän opetuksen merkitys prosessissa on ilmeinen. Assorin, Kaplanin ja Rothin (2002, 263) mukaan oppilaiden autonomiiaa tukeva opetus auttaa oppilaita kehittämään ja realisoimaan henkilökohtaisia tavoitteitaan ja kiinnostuksenkohteitaan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppimisen merkitykselliseksi tekeminen korostuu. Tällöin oppilas voi omien valintojensa avulla lähestyä sellaisia henkilökohtaisia päämääriään, jotka tarjoavat hänelle kokemuksia sekä oman elämän merkityksellisyydestä että itselle merkityksellisten asioiden parissa toimimisesta.

Käytännön keinot oppilaan autonomiiaa tukevan opetuksen toteuttamiseksi perustuvatkin nimenomaan opetuksen merkityksellistämiseen. Oppilas löytää merkityksiä oppimisesta silloin, kun opettaja sanallistaa, miten opetus tukee oppilasta hänen omien tavoitteidensa saavuttamisessa. Samalla opettajan on tärkeää ymmärtää oppilaissa heränneitä tunteita ja ajatuksia. Lisäksi opettajan tulee mahdollistaa oppilaille heidän tavoitteisiinsa liittyvien valintojen tekeminen.

Toisaalta opettajan tulee myös kannustaa oppilaita itsenäiseen ajatteluun sekä sallia oppilaiden esittämä kritiikki, sillä kritiikin pohjalta opettaja pystyy kehittämään opetustaan oppilaan näkökulmasta mielekkäämmäksi ja oppilaiden omia tavoitteita palvelevammaksi. (Assor, Kaplan & Roth 2002, 264.) Tällaisen opetuksen toteuttamiseksi opettajalta vaaditaan valmiutta kehittää omaa opetustaan oppilaslähtöisempään suuntaan.

Reeven (2009, 167–168) oppilaiden autonomian tukemiseen tähtäävä malli koostuu kolmesta opettajan oman toiminnan kehittämistä koskevasta osa-alueesta: kontrolloinnin vähentämisestä, halusta tukea autonomiaa sekä autonomian tukemiseen oppimisesta. Kontrollin vähentämisellä Reeve tarkoittaa, että opettajan tulee välttää kontrolloimasta oppilaiden ajatuksia, tunteita, kielenkäyttöä sekä käyttäytymistä. Halulla tukea autonomiaa hän viittaa tilanteeseen, jossa opettaja arvostaa oppilaiden autonomian tukemista seuraavia hyötyjä, sillä se vaikuttaa myönteisesti oppilaan psykologisen hyvinvoinnin lisäksi myös opettajan hyvinvointiin. Tällöin opettaja sitoutuu oppilaiden autonomiaa tukevan oppimisympäristön luomiseen. Autonomian tukemisen oppimiseksi taas on tärkeää, että opettaja tiedostaa, millaista on oppilaiden autonomiaa edistävä opetus.

Reeven (2009, 162) mukaan opettaja toimii oppilaiden autonomiaa tukevasti silloin, kun hän huomioi opetuksessaan oppilaiden motivaation lähteitä kuten mieltymyksiä, mielenkiinnonkohteita ja psykologisia perustarpeita, tarjoaa eksplanatiivisia perusteluja, turvautuu ei-kontrolloivaan kielenkäyttöön, on kärsivällinen ja antaa oppilaille aikaa sekä tunnustaa ja hyväksyy myös oppilaiden negatiiviset ilmaisut. Niemiecin ja Ryanin (2009, 139–141) näkemyksen mukaan opettaja toimii oppilaiden autonomiaa tukevasti minimoimalla oppilaisiin kohdistuvaa kontrollointia, paineistamista ja pakottamista sekä mahdollistamalla oppilaille kokemuksia oman äänen kuuluviin saattamisesta ja valintojen tekemisestä. Myös heidän mukaansa oppilaiden on tärkeää saada perustellusti tietää merkitykset opettajan valitsemien oppimisaktiviteettien taustalla, sillä se lisää oppilaiden halua ponnistella oppimisen eteen.

Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan näe oppilaiden autonomian tukemista yhtä tärkeänä koetun hyvinvoinnin näkökulmasta. Esimerkiksi Hand (2006, 537) on kritisoinut sitä, että autonomiaa pidetään kasvatuksellisenä tavoitteena. Sen sijaan hän näkee sen ennemminkin poliittisena päämääränä. Myös Saukkosen ja Rähän (2018, 91) mielestä kasvatuksen tavoitteena tulisi



pikemminkin olla yhteistoimintaan ja -vastuuseen kykenevä ihminen. Reeven malli huomioikin nimenomaan autonomian omaehtoisuuteen liittyvän puolen, mutta ei ota kantaa vastuuseen kasvamiseen ja kasvattamiseen. Moilasen ja Saukkosen (2018, 14–15) mukaan vastuullisuuteen kyllä liittyy itsenäisten ratkaisujen tekeminen, mutta samalla siihen kuuluu myös yhteisen hyvän huomioiminen. Tästä syystä kasvatuksen näkökulmasta siihen liittyy myös kasvattajan (koulukontekstissa opettajan) määräysvaltaan alistuminen.

Kiteytettynä oppilaiden autonomian edistämisen näkökulmasta keskeistä on koulunkäynnin merkitykselliseksi tekeminen. Esimerkiksi valinnanvapauden ja oman äänen kuuluviin saamisen seurauksena syntyvät merkityksellisyyden kokemukset aktivoivat oppilaita ja tukevat heidän toimijuuttaan. Parhaimmillaan oppilaan koulunkäynti kehittyy tavoitteelliseksi toiminnaksi. Toisaalta on tärkeää huomioida autonomiaan keskeisesti liittyvä tarve tehdä hyviä tekoja myös muille ihmisille. Tämäkin tarjoaa kokemuksia merkityksellisyydestä. Oppilaiden autonomiaa tukeva opetus huomioi siis myös yhteisöllisyyden merkityksen sekä yksilö- että ryhmätasolla.

### **3.2. Opetussuunnitelman näkökulma**

Perusopetuslain mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään opetuksen keskeisimmät sisällöt (Perusopetuslaki 1998/628, 14 §). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimivat kansallisena normina paikallisten opetussuunnitelmien suunnittelulle. Opettajan tehtävänä taas on opetussuunnitelman tulkitsemisen ja soveltamisen avulla luoda perusta opetustyölleen. Käyttämiensä opetusmenetelmien suhteen opettaja onkin autonominen toimija. Opetussuunnitelman näkökulmasta tarkasteltuna opettajan kokema autonomia nousee keskeiseen rooliin opettajan työhyvinvoinnin lisäksi myös oppilaiden oppimisen kannalta, sillä autonominen opettaja kykenee ohjaamaan myös oppilaitaan kohti autonomista toimijuutta. Opettajan kokema autonomia edistää parhaillaan koko kouluyhteisön kehittymistä muun muassa koulun pedagogisten haasteiden ymmärtämisen ja uusien innovaatioiden toteutumisen muodossa. (Salminen & Annevirta 2014, 334–336.) Kiteytettynä opettajan kokema autonomia vaikuttaakin siis myönteisellä tavalla opettajan itsensä lisäksi myös oppilaiden ja koko koulun toimintaan.

Opettajan tehtävänä nähdään opetussuunnitelman mahdollisimman tarkka toteuttaminen (Salmisen & Annevirta 2014, 335). Voitaneekin todeta, että mikäli opetussuunnitelman pyrkimyksenä on oppilaiden autonomisen toimijuuden edistäminen, tulee sen olla sisällöiltään sellainen, joka takaa myös opettajalle autonomian toteuttaa työtään. Samalla opetussuunnitelman tulee myös kielelliseltä ilmaisultaan olla tulkittavissa siten kuin sen laatijat ovat ajatelleet. Kuitenkin opetussuunnitelman yhtenä keskeisenä käytännön toteuttamisen haasteena on muun muassa Salmisen ja Annevirran (2014, 342) tutkimustulosten perusteella koettu olevan opetussuunnitelman ilmaisujen epätasaisuus ja tulkinnanvaraisuus. Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Saarinen ym. 2019, 4–5) suorittaman esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 toimeenpanon arvioinnin mukaan niissä esiintyviä monitulkintaisia käsitteitä tulee selkeyttää, sillä niitä on käytännön tasolla tulkittu eri tavoin. Myös tämä aiheuttaa haasteen oppilaiden autonomian tukemiselle, sillä kyseessä on monella tapaa tulkittavissa oleva, monimerkityksellinen käsite.

Opetussuunnitelmat kehittyvät ajan ja sen tuomien yhteiskunnallisten ja globaalienkin muutosten mukana. Aution, Hakalan ja Kujalan (2019, 11–14) mukaan angloamerikkalainen curriculum-traditio yhdistettynä politiikkaan, jossa painotetaan taitoja ja inhimillistä pääomaa kilpailukyvyyn ja tuottavuuden lisäämiseksi, on alkanut enenevässä määrin vaikuttaa myös suomalaisen koulutukseen. Traditio ei näe opettajia autonomisina ja itsenäisiä pedagogisia ratkaisuja tekevinä toimijoina, vaan pikemminkin opetussuunnitelman passiivisina toteuttajina. Traditiossa opetussuunnitelmaan liittyviä ratkaisuja ohjaavat sivistyksellisten päämäärien sijasta työelämän tarpeet. Kivioja ja muut (2018, 321–322) pitävät varoittavana esimerkkinä tällaisesta kehityssuunnasta viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä toteutettua siirtymää mitä-puheesta miten-puheeseen. Vitikan ja Rissasen (2019, 229) mukaan kyseessä onkin painopisteen siirtyminen opetuksen tavoitteista ja sisällöistä pedagogiseen ohjaukseen. Tämä näkyy muun muassa laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa, joita käsittelen seuraavassa alaluvussa.

### **3.3. Laaja-alainen osaaminen**

Laaja-alaista osaamista voidaan luonnehtia osaamiseksi, josta hyötyy yksilön lisäksi myös koko yhteiskunta: yksilötasolla se mahdollistaa hyvän elämän, yhteiskuntatasolla taas yhteiskunnan toimivuuden. Laaja-alaisen osaamisen taustalla vaikuttaa tarve vastata muuttuvan maailman

vaatimuksiin, mistä syystä sitä voidaan nimittää myös tulevaisuuden taidoiksi. Koulutuksen näkökulmasta se on perinteiset tiedonalat ja oppiainerajat ylittävää osaamista, jonka ytimen muodostavat elinikäisen oppimisen avaintaidot: sellaiset tiedot, taidot, arvot ja asenteet, jotka tukevat yksilön henkilökohtaista onnistumisen tunnetta, osallisuutta, työntekoa ja ylipäättään aktiivista kansalaisuutta. (Vainikainen & Nilivaara 2022, 14–19.) Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostaa laaja-alaisen osaamisen tarkoittavan myös tahtoa ja kykyä käyttää näitä avaintaidoiksi kutsuttuja kompetensseja (Opetushallitus 2015, 20).

Koska laaja-alainen osaaminen nähdään hyvän elämän mahdollistajana, voidaan sen kehittämiseen liittyvät tavoitteet nähdä myös yksilöllistä hyvinvointia edistävinä tavoitteina. Sen yhteys autonomiaan on kiistaton, sillä autonomian alakäsitteiksi määrittyvät omaehtoisuus ja vastuunkanto nähdään toisaalta myös laaja-alaisen osaamisen osaamisalueina. Esimerkiksi Vainikainen ja Koivuhovi (2022, 50) esittävät laaja-alaisen osaamisen kehittymisen edellytyksiksi yhtäältä oppijan itsesäätelyn suhteessa oppimistilanteen vaatimuksiin mutta toisaalta myös oman toiminnan sopeuttamisen suhteessa ympäristöön ja sen vuorovaikutustilanteisiin. Samalla Vainikainen ja Koivuhovi (2022, 44) liittävät laaja-alaiseen osaamiseen myös arvot, jotka omalta osaltaan ohjaavat oppimisen ja toiminnan suuntautumista. Nimenomaan itsesäätely, oman toiminnan ohjaaminen sekä omien arvojen mukaisesti toimiminen ovat selkeästi autonomian määrittelmään liitettävissä olevia kuvauksia. Näin ollen laaja-alaisen osaamisen täysimittaisen kehittymisen voidaan nähdä edellyttävän autonomiseksi kasvamista.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat saaneet osakseen kritiikkiä siitä, ettei niiden taustalla oleva ajattelu ole aina avautunut selkeänä kokonaisuutena. Tästä taas on seurannut, ettei laaja-alaista osaamista ole välttämättä kyetty integroimaan osaksi opetusta tarkoituksenmukaisella tavalla. (Nilivaara & Soini 2022, 127–128.) Laaja-alaisen osaamisen merkityksen ymmärtämättä jääminen voinee selittyä sen moniulotteisuuden kautta, sillä siihen liittyvät tavoitealueet voidaan ymmärtää hyvinvointitaitojen ja tulevaisuuden taitojen lisäksi myös niin kilpailukykytekijöinä kuin työelämä- tai kansalaistaitoinakin. Kaikki edellä mainitut taidot muodostavat laaja-alaisen osaamisen näkökulmasta yhden suuren kokonaisuuden. Tässä tutkimuksessa laaja-alaista osaamista tarkastellaan lasten ja nuorten psykologisen hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet määrittyvät tutkimuksessani nimenomaan yksilön hyvinvointiin tähtääviksi tavoitteiksi.

## 4. Tutkimuksen toteutus

### 4.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni pääteemana on lasten ja nuorten psykologisen hyvinvoinnin edistäminen koulussa. Erilaisten hyvinvointiteorioiden valossa autonomia näyttäytyy yhtenä keskeisimmistä psykologista hyvinvointia edistävästä tekijöistä. Samalla sillä on selvä yhteys elinikäiseen oppimiseen, joka nähdään myös yhtenä monimuotoistuneen työelämän keskeisimmistä vaatimuksista (Saari 2016; myös Laakkonen 2018). Autonomian moniulotteisen luonteen vuoksi sen mahdollistuminen onkin yksilölle merkityksellistä monella eri tapaa useilla elämän osa-alueilla.

Koululla on tärkeä, jo lainsäädännön velvoittama hyvinvointitehtävä (ks. esimerkiksi Oppilasma ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 3 §). Myös nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen pyrkivän arvopuustan mukaisesti (Opetushallitus 2015, 15–16). Lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämistä ei siis voi pitää koulusta irrallisena asiana. Sen sijaan oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen on keskeinen osa hyvää opetusta. Siihen on sekä koko kouluyhteisön että yksittäisten opettajien toiminnassaan pyrittävä.

Tutkimukseni päätavoitteena on selvittää, minkälaisin keinoin oppilaiden autonomiaa edistetään perusopetuksessa. Tarkastelen tutkimuksessani niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuin perusopetuksessa työskentelevien opettajien näkökulmaa. Toinen tutkimukseni tavoitteista on kartoittaa käytännön työkaluja lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi koulussa heidän autonomiansa edistämisen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykseni on aseteltu edellä mainittuja tavoitteita mukaillen seuraavasti:

- Miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 huomioi oppilaiden autonomian edistämisen osana laaja-alaisen osaamisen tavoitteita?
- Miten perusopetuksen opettajat edistävät oppilaiden autonomiaa omassa opetuksessaan?

## 4.2. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, joka on toteutettu fenomenografisen tutkimussuuntauksen ohjaamana. Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on sekä ymmärtää tutkittavaa ilmiötä että tuottaa siitä yksityiskohdaista tietoa. Vilkka (2021) nimittää tätä pyrkimystä merkitysten maailman tarkastelemiseksi ja kuvausten tavoittamiseksi. Laadullisen tutkimuksen metodityyppi määräytyy tutkimuksen kiinnostuksenkohteen mukaan. Kiinnostuksenkohteita ovat joko kielen tyypilliset piirteet, inhimillisten kokemusten säännönmukaisuudet, tekstin ja toiminnan merkitys tai ajattelun ja toiminnan reflektio. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 53.)

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella, kuinka lasten ja nuorten autonomiaa pyritään perusopetuksessa edistämään. Siispä tutkimukseni kiinnostuksenkohteina ovat oppilaiden autonomiaan liittyvät merkitykset sekä käsitykset oppilaiden autonomian edistämisestä. Nimenomaan käsitysten tutkiminen liittyykin fenomenografiseen tutkimussuuntaukseen (Kettunen 2021). Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografisen tutkimusperinteen tavoitteena on sekä kuvailla, analysoida että ymmärtää tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsityksiä ja käsitysten keskinäisiä suhteita.

Fenomenografiassa hyödynnetään erilaisia kirjallisia aineistoja (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164). Tutkimusaineistoni on kaksiosainen ja koostuu valmiista kirjallisesta aineistosta eli perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjatuista laaja-alaisen osaamisen tavoitteista sekä teemahaastattelun avulla kerätystä litteroidusta haastatteluaineistosta. Koska fenomenografisessa tutkimuksessa aineistonkeruussa on huomioitava kysymyksenasettelun avoimuus (Huusko & Paloniemi 2006, 164), haastattelumuotona oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset on muotoiltu sellaisiksi, että ne mahdollistavat haastateltaville vapaamman vastaamisen (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021).

Valitsin laadullisen sisällönanalyysin käyttämäkseni aineiston analyysimenetelmäksi. Se on Tuomin ja Sarajärven (2018, 117) mukaan analyysimenetelmänä varsin monipuolinen, sillä se sopii monenlaisten dokumenttien analysointiin. Kiteytettynä sisällönanalyysissa pyritään luomaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleinen, selkeä kuvaus. Analyysin tarkoituksena on

selkeyttää aineistoa, jotta siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä. Varsinainen sisällönanalyysi perustuu päättelyyn ja tulkintaan ja toteutuu käytännössä siten, että analysoitavasta dokumentista etsitään merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 122.)

Sisällönanalyysia voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Eskolan esitelmän jaottelun mukaan analyysi on mahdollista toteuttaa kolmella eri tavalla: aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti sekä teorialähtöisesti. Näistä teoriaohjaavassa analyysissä analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan, vaikka teoria voi toimia analyysin apuna. Tällöin analysointiyksiköt valitaan aineistosta, mutta teoria ohjaa varsinaista analyysia. Aikaisemman tiedon tarkoitus teoriaohjaavassa analyysissä on tutkitun teorian testaamisen sijasta ennemminkin uusien ajatusten avaaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 109–110.)

Tutkimuksessani sisällönanalyysi on toteutettu teoriaohjaavasti siten, että olen erilaisiin tutkimuksiin ja teorioihin viitaten koonnut teoreettisen viitekehyksen autonomian merkityksestä yhtenä keskeisimmistä yksilön psykologista hyvinvointia edistävästä tekijöistä. Analyysiyksiköni ovat peräisin suoraan tutkimusaineistosta, vaikkakin teorian muodostama käsitys autonomian käsitteellisestä moniulotteisuudesta ohjaa analyysini toteutusta. Seuraavissa alaluvuissa avaan analyysini kulkua tarkemmin.

### **4.3. Tutkimusaineisto**

Tutkimukseni aineisto koostuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden osalta laaja-alaisen osaamisen tavoitteista ja haastatteluaineiston osalta kolmen perusopetuksessa työskentelevän opettajan ryhmähaastattelun avulla kootusta aineistosta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden osalta päädyin käyttämään pelkästään laaja-alaisen osaamisen tavoitteita käsitteleviä lukuja (luvut 3.3, 13.2, 14.2 sekä 15.2), sillä laaja-alaiseen osaamiseen liittyvien elinikäisen oppimisen avaintaitojen nähdään mahdollistavan yksilön hyvän elämän muun muassa henkilökohtaisen onnistumisen tunteen, osallisuuden sekä aktiivisen kansalaisuuden kautta (Vainikainen & Nilivaara 2022, 14–16). Näin ollen laaja-alaisen osaamisen tavoitteilla on keskeinen yhteys oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen.

Fenomenografisen tutkimuksen aineisto on usein pieni ja osallistujien määrä rajattu. Tyypillinen aineistonkeruumenetelmä taas on haastattelu. (Kettunen 2021; myös Vilka 2021.) Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella samanlaista yleistettävyyttä kuin määrällisessä tutkimuksessa, vaan tavoitteena on ilmiön ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulokinnan muodostaminen. Tästä syystä kooltaan pienikin tutkimusaineisto riittää, mikäli analyysi on perusteellinen. (Vilka 2021.)

Tutkimukseni haastatteluaineisto onkin verrattain pieni ja koostuu kolmen opettajan ryhmähaastattelun tuottamasta aineistosta. Haastattelemistani opettajista kaksi on koulutukseltaan luokanopettajia sekä yksi erityisluokanopettaja. Haastatteluhetkellä he kaikki työskentelivät samassa pohjoissuomalaisessa koulussa. Opettajista yhdellä on yli kymmenen vuoden ja kahdella yli kahdenkymmenen vuoden työkokemus alalta. En tutkimukseni tulosluvussa kerro haastateltavista käyttämiäni nimimerkkejä aineistositaattien yhteydessä, koska heidän lukumääränsä oli niin pieni ja koska he muodostivat haastattelun aikana aiheesta niin yhteneväisen käsityksen, en näe sille tarvetta.

#### **4.4. Tutkimusaineiston keruu**

Haastatteluaineiston aineistonkeruumenetelmänä käytin muodoltaan puolistrukturoitua teema-haastattelua, jossa tutkija on tarkkojen haastattelukysymysten sijasta lyönyt lukkoon vain haastattelussa läpikäytävät teemat ja niihin liittyvät tarkentavat kysymykset (Hyvärinen 2017, 21–22; Tuomi & Sarajarvi 2018, 87–88). Näitä keskeisiä teemoja oli haastattelussa neljä:

1. Opettajien käsitykset autonomiasta ja sen käsitteellisestä määritelmästä,
2. Merkitykset, joita opettajat oppilaiden autonomialle antavat,
3. Tunteet, joita opettajat kokevat liittyen oppilaiden autonomian edistämiseen,
4. Opettajien käytännön kokemukset oppilaiden autonomian tukemiseen tähtäävistä toimista koulussa.

Taulukko 1 esittelee teemoihin liittyvät tarkentavat kysymykset, joita käytin ryhmähaastattelussa.

TAULUKKO 1. Teemahaastattelun tarkentavat kysymykset.

TEEMAHAASTATELUN TARKENTAVAT KYSYMYKSET			
TEEMA 1	TEEMA 2	TEEMA 3	TEEMA 4
<p>Miten määrittelet autonomian käsitteen?</p> <p>Mikä merkitys autonomialla on yksilön hyvinvointiin?</p>	<p>Mitä autonomialla oppilaan hyvinvoinnin näkökulmasta tarkoitetaan?</p> <p>Voiko autonomia edistää oppilaiden hyvinvointia?</p> <p>Voiko autonomia heikentää oppilaiden hyvinvointia?</p> <p>Minkälaista itseohjautuvuutta oppilailta koulussa odotetaan?</p> <p>Onko koulussa jonkinlaisia rajoja oppilaiden autonomialle?</p>	<p>Kuinka tärkeänä pidät itseohjautuvuuden taitojen opettamista ja oppilaiden autonomian edistämistä?</p> <p>Millaisten itseohjautuvuuden taitojen opettamista pidät tärkeänä?</p> <p>Mitä opetussuunnitelmassa tulisi huomioida liittyen oppilaiden autonomian edistämiseen?</p>	<p>Millaisin keinoin oppilaiden autonomiaa edistetään?</p> <p>Miten oppilaiden itseohjautuvuuden taitoja kehitetään tai tulisi kehittää?</p> <p>Miten ja minkälaisiin asioihin oppilaat saavat vaikuttaa?</p> <p>Minkälaisia vastuita oppilaille kuuluu?</p> <p>Millainen oppimisympäristö edistää oppilaiden autonomiaa ja tukee heidän hyvinvointiaan?</p>

Teemahaastattelun keskiössä ovat ihmisten tulkinnat asioista sekä heidän asioille antamansa merkitykset. Teemahaastattelun avulla tutkijan pyrkimyksenä onkin löytää nimenomaan tutkimuksen tarkoituksen mukaisia merkityksellisiä vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 88.) Haastattelun avulla pyrin mahdollisimman laajasti kartoittamaan, minkälaisia käsityksiä opettajilla on oppilaiden autonomian edistämisestä sekä teoreettisella että käytännön tasolla.

Haastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna, jota Pietilä (2017, 113) kuvaa menetelmäksi, joka tarjoaa mahdollisuuden tutkia sekä haastateltavan ryhmän vuorovaikutusta että ryhmän yhteisesti tuottamia erilaisia kuvauksia ja käsityksiä ilmiöstä ryhmän jäsenten yksilöllisten ajatusten ja kokemusten pohjalta. Myös Vilka (2021) on yhtä mieltä siitä, että ryhmähaastattelu on sopeva aineistonkeruumenetelmä tutkittaessa yhteisön yhteisiä käsityksiä. Fenomenografisen tutkimuksen pyrkimyksenä onkin nimenomaan luoda eri yksilöiden käsityksistä koostuva sosiaalisesti rakennettu, systemaattinen kuvaus ilmiöstä (Huusko & Paloniemi 2006, 165–166). Näin ollen ryhmähaastattelu on mielestäni perusteltu aineistonkeruumenetelmä tutkimuksessa, jonka mielenkiinnonkohteena on tutkia perusopetuksen opettajien käsityksiä oppilaiden autonomiasta ja sen edistämisestä sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Oma roolini haastattelussa oli perinteisen haastattelijan sijasta ennemminkin yhteistä keskustelua ylläpitävä ja tarkentavia kysymyksiä esittävä.



Jaoin haastateltaville etukäteen haastattelun teemat tutkimushaastattelukutsun yhteydessä (ks. liite 1). Haastattelu toteutettiin Microsoft Teams-sovelluksen välityksellä ja kestoiltaan se oli tunninmittainen. Haastattelun jälkeen litteroin sen tallennuksen perusteella kirjalliseen muotoon. Litteroinnin tarkkuus on Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen mukaan syytä määrittää suhteessa tutkimusintressiin ja siihen, millä tarkkuudella analyysi on tarkoituksenmukaista tehdä (2010, 13–14). Käytettäessä sisällönanalyysia haastatteluaineiston analyysimenetelmänä, litteroidaan useimmiten sanatarkasti kaikki haastattelussa puhuttu myös niin sanottuine tilkesanoineen, jolloin kyse onkin nimenomaan puheen sisältöön keskittyvästä litteroinnista (Ruusu- vuori & Nikander 2017, 430, 435). Toteutin haastatteluaineistoni litteroinnin nimenomaan tällä tavoin, jättämättä mitään pois.

#### 4.5. Aineiston analyysi

Ennen laadullisen sisällönanalyysin aloittamista tutkijan on määriteltävä tutkimustehtävän ja aineiston laadun kannalta oleellinen analyysiyksikkö (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122), jota aineistosta lähdetään etsimään. Analyysissäni analyysiyksikköinä toimivat tutkimukseni pääkäsitteen autonomian alakäsitteet omaehtoisuus ja vastuunkanto. Analyysiyksikköön viittaavien ilmaisujen poimimisessa hyödynsin seuraavia analyysikysymyksiä:

##### *omaehtoisuus*

- Mitkä nähdään oppilaille tarpeellisina itsestä huolehtimisen taitoina?
- Miten itsestä huolehtimisen taitoja tuetaan?
- Mitä toimintaa oppilaan odotetaan tekevän itsenäisesti?
- Missä oppilaan katsotaan tarvitsevan ohjausta?
- Minkälaisia valintoja oppilaat tekevät?
- Millaisissa tilanteissa oppilaat pääsevät valitsemaan?
- Kuka valinnanvaihtoehtoja tarjoaa?

##### *vastuunkanto*

- Millä tavoin oppilaiden eettisen ajattelun kehittymistä tuetaan?
- Miten yhteisöllisyyttä koulutyössä edistetään?

- Miten kokemusta kouluyhteisöön kuulumisesta tuetaan?
- Miten toisista huolehtimisen taitojen kehittymistä tuetaan?
- Minkälaisia vastuita oppilaille kuuluu?
- Minkälaisiin asioihin oppilaat saavat vaikuttaa?

Varsinainen analyysi etenee Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan kolmivaiheisena prosessina: ensimmäiseksi aineisto redusoidaan eli pelkistetään, sitten klusteroidaan eli ryhmitellään ja lopuksi abstrahoidaan eli luodaan siitä teoreettisia käsitteitä. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin analyysi poikkeaa Milesin ja Hubermanin määritelmästä abstrahoinnin osalta, sillä siinä abstrahointivaiheessa aineisto liitetään jo aiemmin määriteltyihin teoreettisiin käsitteisiin. Näin ollen teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineistosta saadaan luotua analyysin alaluokat, mutta yläluokat taas ovat peräisin jo olemassa olevasta teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122, 133.)

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin varsinainen ensimmäinen vaihe on alkuperäisdatan redusointi, jolloin aineistosta karsitaan tutkimukselle kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tutkimuksessani tämä tapahtui siten, että taulukoin ensin kirjallisen aineistoni molemmat osat virke virkkeeltä niin, että yksi virke muodosti taulukkoon aina yhden rivin. Tämän jälkeen kävin kaikki virkkeet läpi ja merkitsin niistä sellaiset ilmaukset, jotka kuvaavat tutkimuskysymyksiäni eli jotka ottavat kantaa joko autonomian käsitteelliseen määritelmään analyysiyksiköideni mukaisesti tai käytännön keinoihin liittyen oppilaiden autonomian edistämiseen. Näistä alkuperäisilmauksista muodostui analyysirunkoni perusta.

Seuraavaksi muodostin alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia, joiden pohjalta lähdin klusteroimaan aineistoani. Klusteroinnissa samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään analyysirungon alaluokiksi eli tutkittavan ilmiön alustaviksi kuvauksiksi, jotka lopulta yhdistetään yläluokiksi. Klusteroinnin viimeisessä vaiheessa yläluokista muodostetaan pääluokat, jotka nimetään aineistosta nousevan ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan, minkä jälkeen pääluokat niputetaan tutkimuskysymyksiin yhteydessä olevaksi yhdistäväksi luokaksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125).

Tutkimuksessani tein kaksi analyysirunkoa aineistoni molempia osia varten. Aineistoni opetus-suunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteita koskevassa osassa analyysirunki yläluokiksi muotoutuivat aineiston perusteella liitteen 2 mukaisesti käsitteet omatoimisuus, arvotoimijuus, omaehtoisuus, itsenäisyys, altruistisuus, vastuunotto sekä vaikuttaminen. Näiden yläluokkien pääluokat taas ovat omaehtoisuus ja vastuunkanto. Alaluokat esittelen tarkemmin tulosluvun yhteydessä kuvion 3 avulla.

Aineistoni toisesta osasta eli haastatteluaineistosta kokoamani analyysirungon yläluokkina ovat liitteen 3 mukaisesti haastattelun neljä teemaa, jotka asettuvat pääluokkien 'teoreettinen näkemys' sekä 'käytännön kokemukset' alle. Näiden ylä- ja pääluokkien alaluokat puolestaan ovat peräisin suoraan aineistosta ja ne esitellään tulosluvussa kuvion 4 avulla. Huomionarvoista on, että aineiston laajuuden vuoksi olen jättänyt aineistosta poimitut alkuperäisilmaisut ja pelkistetyt ilmaisut liitteiden 2 ja 3 analyysirungoista pois. Analyysirungoista olisi tullut liian sekavia ja hankalasti luettavia, mikäli ne olisi sisällytetty niiden yhteyteen sellaisenaan. Tutkimusraportin liitteiksi on siis sisällytetty vain klusteroidut analyysirungot.

## 5. Tutkimustulokset

### 5.1. Opetussuunnitelman näkökulma

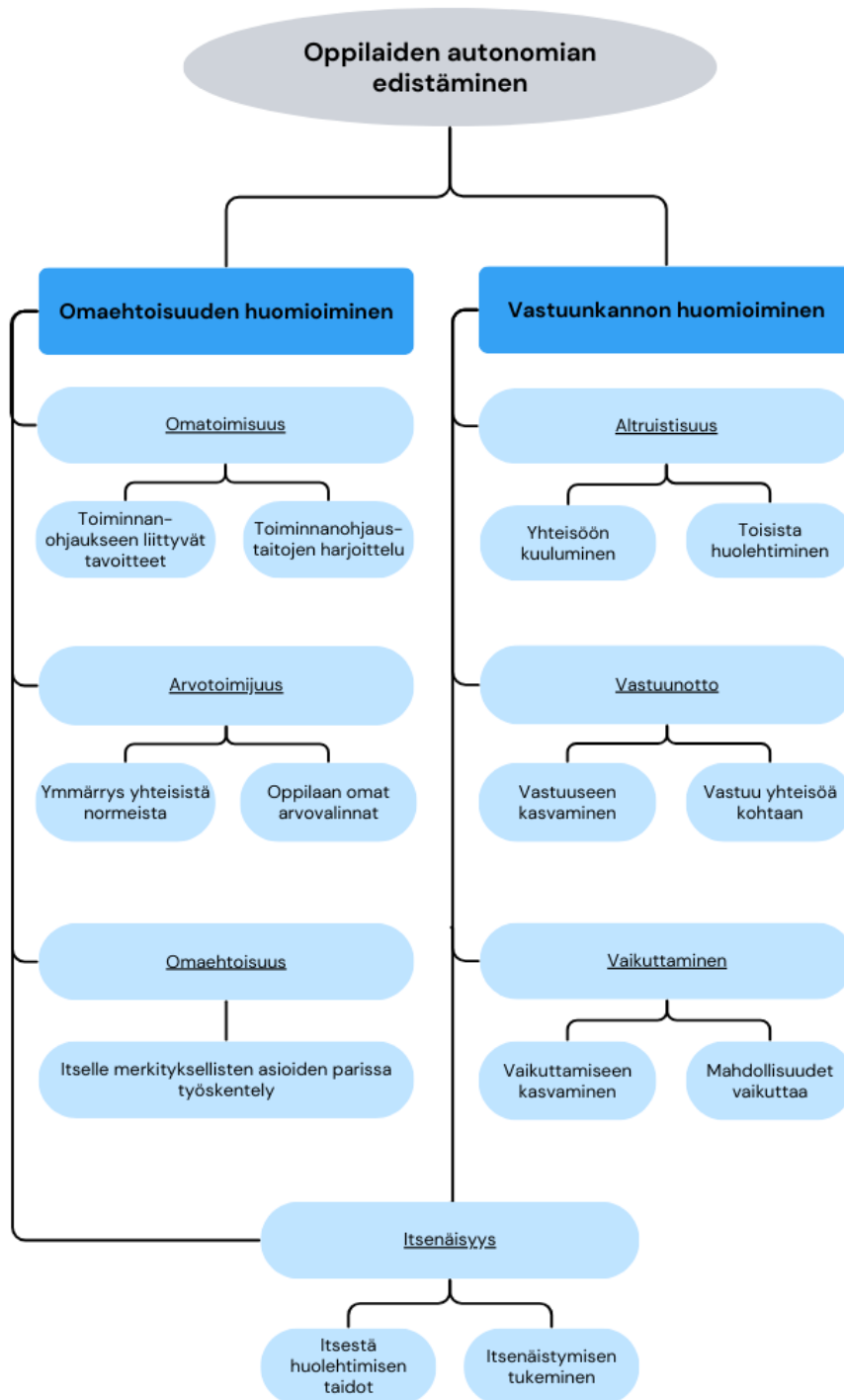
Tässä alaluvussa vastaan tutkimuskysymykseen ”*Miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 huomioi oppilaiden autonomian edistämisen osana laaja-alaisen osaamisen tavoitteita?*”. Autonomia ei ilmene aineistossa varsinaisena käsitteenä kertaakaan. Sen sijaan merkityksiä, joilla viitataan oppilaiden autonomisen toimijuuden tukemiseen ja edistämiseen, on löydettävissä opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteista jokaisen ikäluokan kohdalla.

Sisällönanalyysini myötä syntyneen analyysirungon mukaisesti (ks. liite 2) laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin kirjatut oppilaiden autonomian tukemiseen liittyvät ilmaukset ovat jaettavissa seitsemän eri autonomiaan liittyvän alakäsitteen alle. Kutsun näitä alakäsitteitä tässä tutkimuksessa autonomian ulottuvuuksiksi. Olen nimennyt nämä autonomian ulottuvuudet niihin liittyviä merkityksiä mukaillen seuraavasti:

- 1) omatoimisuus,
- 2) arvotoimijuus,
- 3) omaehtoisuus,
- 4) itsenäisyys,
- 5) altruistisuus,
- 6) vastuunotto,
- 7) vaikuttaminen.

Aineistossa ilmenneet seitsemän autonomian ulottuvuutta asettuvat tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen mukaisesti yksilön autonomian käsitteelliseen määritelmään keskeisesti liittyvien omaehtoisuuden ja vastuunkannon käsitteiden alle kuvion 3 osoittamalla tavalla. Kuviossa ”Oppilaiden autonomian edistäminen” toimii tutkittavan ilmiön pääluokkana, ”Omaehtoisuuden huomioiminen” ja ”Vastuunkannon huomioiminen” sen yläluokkina ja seitsemän autonomian ulottuvuutta taas sen alaluokkina. Huomionarvoista on, että ulottuvuuksista itsenäisyys

sisältää yhtymäkohtia molempiin yläluokkiin. Kuviossa kunkin ulottuvuuden alle asettuu sellaisia oppilaiden autonomiaa edistäviä toimia, joita opetussuunnitelma ohjaa opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa ja toteutuksessa huomioimaan.



KUVIO 3. Opetussuunnitelman näkökulma oppilaiden autonomian edistämiseen.

Omatoimisuuden ulottuvuus ilmenee aineistossa tavoitteina oppilaan omalle toiminnanohjaukselle sekä keinoina, joiden avulla oppilaan oman toiminnan ohjaukseen liittyviä taitoja pyritään kartuttamaan. Oppilaan omaan toiminnanohjaukseen liittyvät tavoitteet pitävät sisällään henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisen, oman toiminnan suunnittelemisen ja arvioinnin, itsenäisen ja yhteisen työskentelyn harjoittamisen, toimimisen omaa osaamista soveltaen sekä ylipäätään oppilaan aktiivisen toimijuuden vahvistumisen:

*Oppimaan oppimisen taidot karttuvat, kun oppilaita ohjataan ikäkaudelleen sopivalla tavalla asettamaan tavoitteita, suunnittelemaan työtään, arvioimaan edistymistään sekä hyödyntämään teknologisia ja muita apuvälineitä opiskelussaan (Opetushallitus 2015, 21).*

Samalla tavoitteena on, että oppilas ottaa vastuuta oman opiskelunsa etenemisestä. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ohjaavat kartuttamaan näitä taitoja mahdollistamalla oppilaille heidän omien taitojensa, luovuutensa, vahvuuksiensa ja kehitystarpeidensa tunnistamisen ja kehittämisen. Samanaikaisesti ne ohjaavat kannustamaan oppilaita arvostamaan, hallitsemaan ja hyödyntämään omaa kehoaan itseilmaisussa sekä löytämään ja hyödyntämään heille yksilöllisesti sopivia työskentelytapoja. Lisäksi oppilaita tulee tukea rohkaistumaan oma-aloitteisuuteen ja vastuulliseen toimintaan sekä ylipäätään harjoittelemaan aktiivista toimijuutta.

Tiivistettynä oppilaiden omatoimisuuden tukemisen tavoitteena on, että oppilas oppii ohjaamaan omaa toimintaansa tavoitteellisesti ja osaa hyödyntää omia taitojaan ja vahvuuksiaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Oppilas on toimijuudessaan aktiivinen ja pyrkii myös kehittämään itseään itsearvioinnin kautta. Omatoimisuus määrittyy samankaltaisesti myös Schwartzin (2012, 5) arvoteoriassa, jossa toiminnanohjaustaidot nähdään edellytyksenä yksilön autonomian kehittymiselle. Myös Schwartzin teoriassa oman toiminnanohjauksen tavoitteena nähdään yksilön itsenäinen ajattelu ja toiminta, joihin myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tähtäävät.

Aineiston arvotoimijuuteen viittaavat ilmaukset taas liittyvät yhteisiin normeihin sekä oppilaan omiin arvovalintoihin. Myös ne voidaan nähdä Schwartzin (2012, 13) arvoteoriaa mukailevina, sillä teoriassa yksilön arvot jaotellaan yksilösuuntautuneisiin ja sosiaalisesti suuntautuneisiin

arvoihin. Arvojen näkökulmasta laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen sekä oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja vastavuoroisuuden merkityksen. Samalla oppilaan tulee oppia tunnistamaan omat oikeutensa ja vastuunsa ja käyttämään niitä eettisesti.

Oppilaan omilla arvovalinnoilla taas viitataan siihen, että hän oppii ymmärtämään omien valintojensa, elämäntapojensa ja tekojensa merkityksen, tiedostamaan oikean ja väärän sekä ymmärtämään hyvän elämän, hyveiden sekä eettisen toiminnan periaatteet. Keskeistä on oppilaan eettisen ajattelun kehittyminen. Kiteytettynä oppilaan arvotoimijuuden tukemisen keskiössä on siis pyrkimys siihen, että oppilas toimii eettisesti, omat vastuunsa ja oikeutensa tuntien:

*Oppilaita ohjataan ymmärtämään omien valintojen, elämäntapojen ja tekojen merkitys paitsi itselle, myös lähiyhteisöille, yhteiskunnalle ja luonnolle (Opetushallitus 2015, 285).*

Oppilaan omaehtoisuuden tukemisen tavoitteena aineiston mukaan on, että oppilas pääsee työskentelemään itselleen merkityksellisten asioiden parissa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa omaehtoisuuden ulottuvuus liittyykin useita ulottuvuuksia läheisemmin koulutyön käytännön suunnitteluun, sillä tavoitteiden mukaan oppilaan tulisi päästä koulutyössä toteuttamaan omia ideoitaan sekä hyödyntämään omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Samalla on tärkeää, että oppilas oppii löytämään merkityksiä oppimisessa. Opetussuunnitelma ohjaakin tukemaan oppilasta hänelle merkityksellisten valintojen tekemisessä sekä ylipäätään mahdollistamaan oppilaalle valintojen tekemisen hänen omista lähtökohdistaan käsin:

*Heitä rohkaistaan tunnistamaan ja kehittämään omia taipumuksiaan, vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan sekä tekemään opintoihin ja työhön liittyvät valintansa perustellusti ja omista lähtökohdistaan, perinteisten sukupuoliroolien ja muiden roolimallien vaikutukset tiedostaen (Opetushallitus 2015, 284–285).*

Toisin sanoen oppilaan omaehtoisuuden tukemisessa on kyse siitä, että opetus huomioi oppilaalle merkityksellisiä asioita ja mahdollistaa oppilaalle niiden parissa toimimisen – näin oppimisesta tulee oppilaalle merkityksellistä. Merkityksellisyyden kokemukset ovat keskeisiä

hyvinvointitekijöitä myös Seligmanin (2011) PERMA-hyvinvointimallissa, jossa niillä viitataan kokemuksiin johonkin itseä suurempaan kuulumisesta tai sen palvelemisesta. Myös Diener (2000, 34) määrittelee yksilön hyvinvoinnin perustuvan kokemukseen oman elämän merkityksellisyydestä ja tavoittelemisen arvoisesta elämästä. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden näkökulmasta lähestymistapa merkityksellisyyteen sijaitseekin lähempänä Dienerin näkemystä.

Aineistossa oppilaan itsenäisyyden tukemiseen liittyy keskeisesti oppilaan itsestä huolehtimisen taitojen kartuttaminen ja oppilaan itsenäistymisen tukeminen. Riekkö (2021) kuvaa itsenäistymistä nuoruusiän kehitykseen liittyvänä haasteena, jonka kohtaamiseen vaikuttavat lapsen aiemmat kokemukset hänen autonomiansa tukemisesta. Vaikka Riekkö käsittelee aihetta vanhempien näkökulmasta, lapsen itsenäistymisen tukeminen autonomian tukemisen kautta koskee myös koulussa toteutettavaa kasvatusta, sillä koulu jakaa kasvatusvastuuta vanhempien kanssa. Latvalan (2012, 38) mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön tarve tulee vain lisääntymään tulevaisuudessa.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden näkökulmasta itsestä huolehtimisen taitojen keskiössä on hyvinvoinnista huolehtiminen: tavoitteena on, että oppilas oppii kantamaan vastuuta hyvinvoinnistaan ja vaikuttamaan siihen. Hyvinvointiin liittyvien taitojen keskiössä on hyvinvointia edistävien ja haittaavien tekijöiden ymmärtäminen. Samalla tavoitteena on tukea oppilasta kuuntelemaan itseään sekä luottamaan itseensä ja omiin näkemyksiinsä. Opetussuunnitelma ohjaa tukemaan oppilaan itsenäistymistä arjen taitojen ja elämähallintaitojen opettamisen kautta. Kokonaisuutena oppilaan itsenäisyyden tukemisessa onkin kyse sellaisten valmiuksien opettamisesta, joiden avulla oppilas voi huolehtia ja edistää hyvinvointiaan mutta myös sujuvoittaa arkeaan. Tavoitteena on hyvinvoiva oppilas, joka hallitsee arjen perustaidot:

*Oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista, harjoittelemaan oman elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja sekä lisäämään ympäristönsä hyvinvointia. Oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen ja hakemaan niihin liittyvää tietoa. (Opetushallitus 2015, 22.)*



Diener ja Oishi (2005, 162) esittävät, että yksilön tarve tuntea yhteenkuuluvuutta muihin ja olla yhteisön jäsen ovat hyvinvoinnin edellytyksiä. Myös Seligmanin (2011, 23–24) mukaan elämän suurimmat tunteet koetaan muiden ihmisten kanssa. Lisäksi Baumeister ja Leary (1995, 517–519) esittävät yhteisöllisyyden perustarpeen olevan sisäänrakennettuna ihmisen perimään evoluution seurauksena luonnonvalinnan suosittua yksilöitä, jotka sopeutuivat yhteiselämään.

Yhteisöllisyys ilmenee laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa altruistisuuden muodossa. Altruistisuuden ulottuvuuteen sisältyy sekä yhteisöön kuulumisen että toisista huolehtimisen näkökulmat. On tärkeää, että oppilas kokee olevansa oppimisyhteisön jäsen. Tavoitteena on, että oppilas oppii arvostamaan yhteisöjään ja ymmärtämään ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon merkityksen, ottamaan toiset huomioon sekä ylipäättään kantamaan vastuuta myös muiden hyvinvoinnista. Samalla oppilaita kasvatetaan käyttäytymään hyvin ja noudattamaan hyviä tapoja. Opetussuunnitelma ohjaa harjoittelemaan tavoitteellista ja vastavuoroista yhteistä työskentelyä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Oppilaan tulisi saada yhteisöltä tukea sekä päästä kokemaan yhteistä oppimisen iloa. Ylipäättään tärkeää on, että oppilaan kunnioitus ja luottamus toisia ihmisiä kohtaan vahvistuisivat. Yhteisöön kuulumisen edellyttää oppilalta kuitenkin myös toisista huolehtimisen taitojen harjaantumista. Näiksi taidoiksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa nimetään toisten hyväksi tehdyt teot, toisten hyvä ja arvostava kohtelu sekä toisen asemaan asettuminen:

*Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä sekä noudattamaan hyviä tapoja (Opetushallitus 2015, 282).*

Dienerin ja Oishin (2015, 64) mukaan myönteisten suhteiden kehittymistä muihin ihmisiin edistävät muun muassa toisten kehuminen ja auttaminen, kiintymyksen osoittaminen sekä mielenkiintoisiin yhteisiin keskusteluihin osallistuminen. Myös Ojanen (2012, 32–33) on huomionnut yhteisten mielenkiinnon kohteiden merkityksen ja esittänyt, että niiden hyödyntäminen voisi lisätä yhteisöllisyyttä nykyisessä yksilökeskeisessä kulttuurissa.

Skinnari (2004) nimittää tilannetta, jossa ihminen pyrkii toimimaan eettisesti ja samalla kunnioittamaan sekä omaa minuuttaan että muita ihmisiä, vapauden ja vastuun tasapainoksi. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa vastuunoton ulottuvuuteen liittyikin sekä vastuuseen kasvaminen että vastuu yhteisöä kohtaan. Vastuuseen kasvamisella tarkoitetaan vastuunottoon ohjaamista ja kasvattamista, vastuun lisääntymistä sekä vastuullisuuteen oppimista. Samalla se kuvastaa oppilaan vastuunkantoon liittyvää varsinaista tavoitetta: vastuun ottamista omasta toiminnasta. Vastuu yhteisöä kohtaan taas viittaa siihen, että oppilas oppii tiedostamaan oman vastuunsa yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä, huolehtii vastuutehtävistään, toimii yhteisön sääntöjen mukaisesti, harjoittelee yhteistyötaitoja ja vastuunkantoa sekä ottaa vastuuta ympäristön toiminnasta ja yhteisestä työskentelystä. Näin ollen vastuunoton ulottuvuudessa on kyse siitä, että oppilas oppii ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja tuntee oman vastuunsa suhteessa yhteisöön, toimien tämän vastuun mukaisesti:

*Oppilaita ohjataan ja kannustetaan ottamaan vastuuta itsestä, toisista ja arjen sujumisesta (Opetushallitus 2015, 283).*

*Ympäristön ja toisten ihmisten hyväksi tehdyt konkreettiset teot ja yhteistyöprojektit laajentavat vastuun piiriä (Opetushallitus 2015, 285).*

Vaikuttamisen ulottuvuuteen sisältyy ajatus vaikuttamiseen kasvamisesta ja oppilaan mahdollisuuksista vaikuttaa koulutyöhön. Omaehtoisuuden ulottuvuuden tavoin myös vaikuttamisen ulottuvuus näyttäytyy käytännönläheisempänä autonomian tukemisen keinona. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ohjaavat tukemaan oppilaan vaikuttamiseen kasvamista siten, että oppilas pääsee näkemään vaikuttamisen mahdollisuuksia, kiinnostuu yhteisistä asioista, harjoittelee demokraattista toimintaa, hyödyntää vaikuttamisessa omia mielenkiinnonkohteitaan ja vahvuuksiaan sekä oppii käyttämään oikeuksiaan ja vapauksiaan vastuullisesti. Käytännön keinoja koulutyöhön vaikuttamiselle taas ovat oppilaan mahdollisuudet osallistua koulutyön suunnitteluun, toteuttamiseen, opetukseen, kehittämiseen, arviointiin sekä ympäristöön ja kulttuuriin. Lisäksi oppilaille tulisi mahdollistaa itseä koskevaan päätöksentekoon osallistuminen ja sen harjoittaminen:

*Ensimmäisestä luokasta lähtien oppilaat ovat mukana pohtimassa ja suunnittelemassa omaa opiskeluaan ja oman ryhmänsä työn tavoitteita ja toimintatapoja, työskentelytilojen järjestämistä ja viihtyisyyttä sekä ruokailuun, välitunteihin, juhliin ja retkiin sekä koulun muihin tapahtumiin liittyviä asioita (Opetushallitus 2015, 101).*

*Oppilaita innostetaan oppilaskuntatoimintaan, kerhotoimintaan ja esimerkiksi ympäristötoimintaan tai muihin koulun ja lähiyhteisön tarjoamiin toimintamuotoihin, joissa voi oppia osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja ja kasvaa vähitellen vastuun kantamiseen (Opetushallitus 2015, 158).*

*Omassa luokkayhteisössä ja eri opiskeluryhmissä, oppilaskunnassa sekä koulu-yhteisössä tapahtuva monimuotoinen osallistuminen ja siitä saatavat kuulluksi ja arvostetuksi tulemisen kokemukset auttavat näkemään vaikuttamisen mahdollisuuksia ja oppimaan vaikuttamisen tapoja (Opetushallitus 2015, 285).*

Näin ollen vaikuttamisen ulottuvuus ilmenee käytännössä oppilaan vaikuttamiseen kasvamisena, jonka keskiössä on vaikuttamisen merkityksen ymmärtäminen sekä vaikuttamisen harjoittelu käytännössä. Stefanou, Perencevich, DiCintio ja Turner (2004, 97, 105) ovat teoriassaan esittäneet oppilaiden autonomian luokkahuonetason tukemisen koostuvan kolmesta eri osa-alueesta, joista yksi on organisatorinen tuki. Heidän mukaansa organisatoriseen autonomian tukemiseen liittyy jonkinasteisen vaikuttamisen ja päätöksenteon salliminen oppilaille esimerkiksi toimintatapoihin ja aktiviteetteihin liittyvien valintojen muodossa.

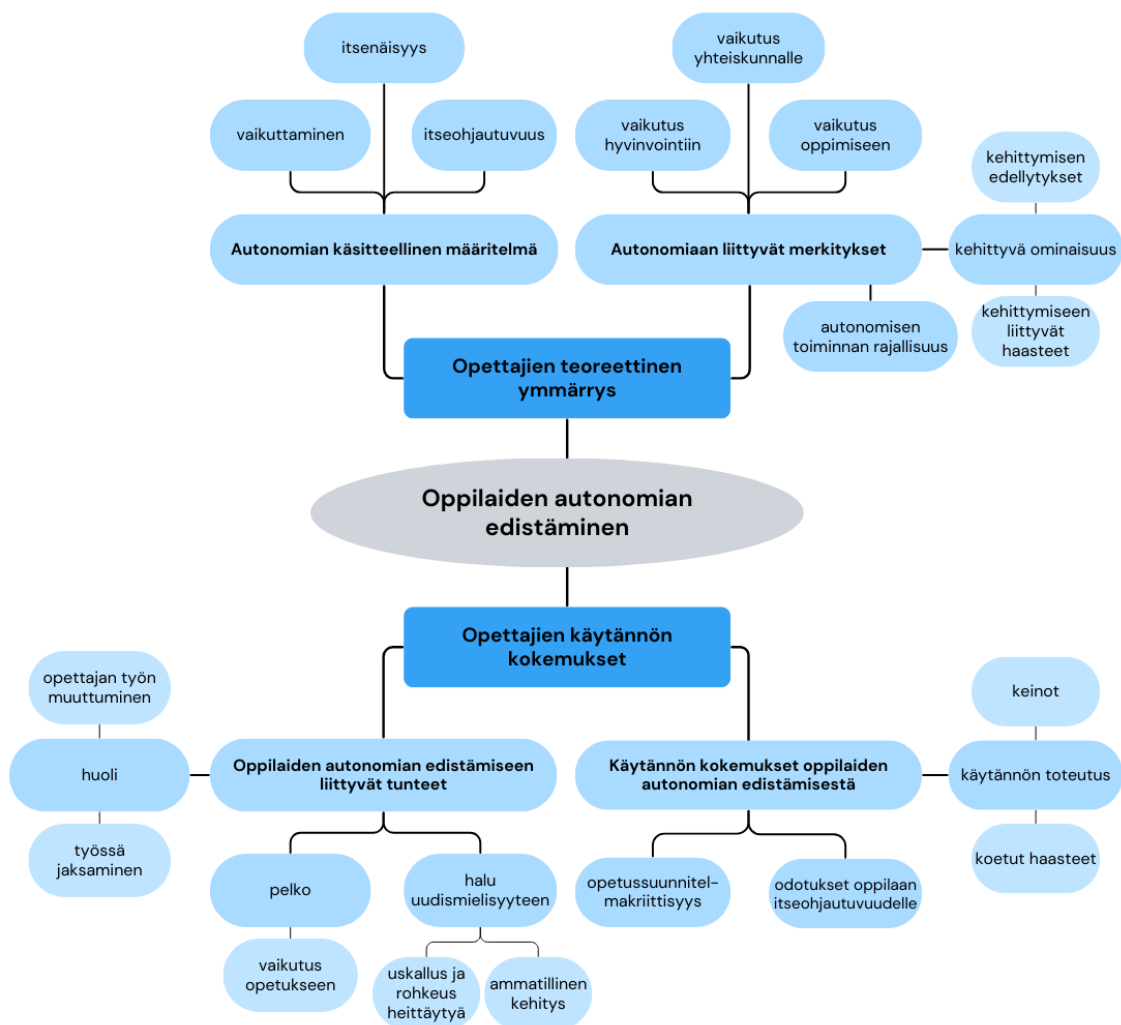
Kiteytettynä tutkimustulokseni osoittavat, että opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ohjaavat edistämään oppilaiden autonomiaa kokonaisvaltaisesti edellä mainittujen seitsemän autonomian ulottuvuuden kautta. Autonomian edistämisen näkökulmasta laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ohjaavat kasvattamaan oppilaita vastuunkantoon yhteiskunnan aktiivisen ja vastuullisen jäsenyyden kautta, huomioiden samalla yhteisöön kuulumisen merkityksen yksilölle. Samanaikaisesti vastuunkantoon liittyy toisten hyvinvoinnin huomioimisen lisäksi myös omasta hyvinvoinnista huolehtiminen, jota pyritään edistämään itsestä huolehtimisen taitojen harjoittelu muodossa. Itsenäisyydellä on yhtymäkohtia myös omaehtoisuuden

tukemiseen, sillä itsenäistyminen on toisaalta myös itsenäisen toiminnan lisääntymistä. Muita keinoja tukea oppilaiden autonomiaa omaehtoisuuden näkökulmasta ovat itselle merkityksellisten asioiden parissa toimimisen mahdollistaminen, sellaisten mahdollisuuksien tarjoaminen, joissa oppilas pääsee hyödyntämään omia taitojaan ja vahvuuksiaan, sekä toiminnanohjaustaitojen harjoittelu ja vahvistaminen.

## 5.2. Opettajien näkökulma

Tässä alaluvussa vastaan tutkimuskysymykseen ”*Miten perusopetuksen opettajat edistävät oppilaiden autonomiaa omassa opetuksessaan?*” opettajien ryhmähaastatteluun perustuvasta aineistosta laadullisen sisällönanalyysin avulla tekemäni analyysirungon (ks. liite 3) pohjalta. Aineistossa opettajien käsitykset oppilaiden autonomian edistämisestä jakautuivat kahden keskeisen teeman alle: opettajien teoreettiseen ymmärrykseen sekä käytännön kokemuksiin aiheesta. Analyysirunkoni pohjalta loin kuvion 4 (ks. seuraava sivu) havainnollistamaan teemojen jakautumisen alateemoineen. Kuviossa opettajien teoreettiseen ymmärrykseen oppilaiden autonomian edistämisestä sisältyvät näkökulmat autonomian käsitteellisestä määritelmästä ja autonomiaan liittyvistä merkityksistä. Opettajien käytännön kokemuksiin taas lukeutuvat varsinaisten kokemusten lisäksi myös oppilaiden autonomian edistämiseen liittyvät tunteet.

Oppilaiden autonomian edistäminen näyttäytyi opettajien puheissa moniulotteisena prosessina, jossa korostuu, kuinka opettaja ymmärtää autonomian käsitteen ja mitä merkityksiä hän siihen yhdistää. Tämä ymmärrys taas luo pohjan oppilaiden autonomiaa edistävien käytännön toimien suunnittelulle ja toteutukselle. Samalla oppilaiden autonomian edistämiseen vaikuttavat myös aiheen opettajissa herättämät tunteet. Läpi ryhmähaastattelun vastaajien käsitykset oppilaiden autonomian edistämisestä olivat varsin yhtenäisiä, eikä eroavaisuuksia mielipiteissä ilmennyt. Lisäksi useissa vastaajien käsityksistä oli yhtymäkohtia muiden tutkijoiden samasta aihepiiristä saavuttamiin tuloksiin ja havaintoihin.



KUVIO 4. Opettajien näkökulma oppilaiden autonomian edistämiseen.

### 5.2.1. Opettajien teoreettinen ymmärrys autonomian edistämisestä

Opettajien teoreettinen ymmärrys oppilaiden autonomian edistämisestä rakentuu aineistossa siis kahdesta osa-alueesta: autonomian käsitteellisestä määritelmästä sekä merkityksistä, joita opettajat autonomiaan liittävät. Opettajien määritelmä yksilön autonomiasta kokonaisuutena muodostuu kolmen käsitteen kautta: vaikuttamisen, itseohjautuvuuden ja itsenäisyyden. Heidän näkemyksensä autonomiasta sijaitseekin lähellä Decin ja Ryanin (2017, 10–11) itsemääräytymisteorian määritelmää, jossa autonomia nähdään yksilön tarpeena itsesäädelyyn, omaan tahtoon perustuvaan toimintaan. Lisäksi opettajat määrittivät autonomian hieman eri tavalla riippuen siitä, tarkasteltiin koe käsitettä aikuisen vai lapsen näkökulmasta.

Vaikuttamisella opettajat tarkoittivat sitä, että yksilö pääsee vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin. Tässä yhteydessä he nostivat esille myös itsemääräämisoikeuden käsitteen:

*”Oikeesti semmoinen niinku aikuinenkin päättää itse asioistaan, sama kai se on lapsenkin kohdalla sitten”*,

*”Se on niinkö semmonen itsemääräämisoikeus, jota ei varmaan sellaisenaan voi tuoda koulumaailmaan”*.

Itseohjautuvuuden opettajat määrittivät yksilön oman toiminnan ohjaukseksi. Itsenäisyys taas nähtiin itsenäisenä toimintana, johon sisältyvät yksilön omat valinnat:

*”On semmoinen itsenäinen tekemään omia ratkaisuja”*.

Kiteytettynä opettajat määrittelevätkin autonomisen yksilön olevan sellainen, joka saa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, osaa ohjata omaa toimintaansa ja kykenee sellaiseen itsenäiseen toimintaan, johon sisältyy erilaisten valintojen tekemistä. Opettajat näkivät autonomisen toimijuuden etenkin aikuiselle mahdollisena ja määrittivätkin epävarmemmin sellaisia osa-alueita, joita autonomiaan lapsen näkökulmasta tarkasteltuna sisältyy. Esimerkiksi sellaisen itsemääräämisoikeuden, joka on aikuiselle enemmänkin itseisarvo, soveltuvuutta koulumaailmaan epäiltiin.

Giesinger (2019) esittää, että lasten erityinen haavoittuvuus ja riippuvuus muista ihmisistä ovat seurausta autonomian puutteesta, mistä syystä aikuisia pidetään heitä autonomisempina toimijoina. Opettajat taas näkivät, että lasten autonomia mahdollistuu vasta kasvun myötä. Heidän puheissaan korostui autonomian kasvuun ja kehitykseen liittyvä luonne: he ymmärsivät autonomian sellaiseksi kehittyväksi ominaisuudeksi, joka on yksilön hyvinvoinnin näkökulmasta merkityksellinen, mutta vasta sitten, kun yksilö on omaksunut tarpeeksi siihen liittyviä valmiuksia. Opettajien puheissa korostui ajatus autonomian merkityksellisyydestä etenkin

aikuiselle, kun taas lapsen näkökulmasta autonomian merkityksellisyys syntyy vasta kasvun ja kehityksen myötä:

*”Joo, aikuiselle tärkeä, ja lapselle tai nuorelle jossakin vaiheessa, kun siihen liittyen kaikki taidot on opittu”,*

*”Joo, mutta juuri se, että se autonomia kehittyy lapsen muun kehityksen ohella”,*

*”Jos odotetaan, että pieni oppilas on jo autonominen, niin se on niinku mahdottomuus”.*

Opettajat näkivät, että yksilön autonomisen toimijuuden kehitykseen liittyy sekä edellytyksiä että haasteita. Heidän mukaansa lapsen tulisi kasvunsa ja kehityksensä aikana käydä läpi tietyt autonomisen toimijuuden mahdollistavat kehitysvaiheet. Samalla kasvattajilta vaaditaan lasten autonomiaa edistäviä toimia eli sitä, että lapsen autonomiaa kasvatetaan pikkuhiljaa ikätason mukaisesti, lapsen valmiudet huomioiden. Myös Mullin (2007) korostaa lasten autonomian tukemisen merkitystä aikuisten taholta, ja hänen mukaansa pienetkin lapset voivat olla autonomisia jo jollain elämänsä osa-alueilla, mikäli kasvattajat tukevat heidän autonomiansa kehittymistä.

*”Pikkuhiljaa sitä pitää kasvattaakin, elikkä varmaan mennään mönkään tosi pahasti, jos sitä aletaan niinkö olettamaan liikaa liian varhaisessa vaiheessa”.*

Koulun näkökulmasta opettajat näkivät koululaisen perustaitojen hallitsemisen edellytyksenä oppilaan autonomian lisääntymiselle. Paananen (2020, 5) nimeää oppilaan itseohjautuvuuden ja itsesäätelyn peruselementeiksi kyvyt ”kohdentaa ja ylläpitää tarkkaavuutta tilanteen kannalta olennaisiin asioihin” ja ”säädellä tunteita ja fyysistä reagointia tilanteeseen sopivalla tavalla”. Samalla hän korostaa, että lapseen kohdistuvien odotusten ja vaatimusten tulee olla ikätasolle sopivia. Haastattelemani opettajat näkivät, että koulussa oppilaan itseohjautuvuudelle kohdistuvien odotusten pitää täytyä ennen kuin oppilas kykenee autonomiseen toimintaan:

*”Mutta siinä täytyy oppia tiettyjä koululaisen taitoja ennen kuin se on niinkö järkevää tai mahdollista lapselle semmosta niinkö autonomiaa antaa”.*

Opettajat kokivat oppilaiden autonomian edistämiseen pohjautuvan opetustyylin vaativan tiettyjä ominaisuuksia myös opettajalta. Heidän puheissaan korostui ehdoton oppilaantuntemus sekä yksilö- että ryhmätasolla:

*”Sehän vaatii tosi paljon tietoa, että mihin se lapsi pystyy, mitä se osaa, mihin se ryhmä pystyy yhdessä, mihin ne kykenee”.*

Opettajat alleviivasivat myös ryhmänhallinnan merkitystä. Lisäksi he korostivat tarvetta perinteisempää opetustyyliä vankemmalle opetuksen suunnittelulle ja pohjustamiselle. Tärkeänä edellytyksenä oppilaiden autonomian edistämiseen pohjautuvalle opetustyyliä opettajat kokivat myös opettajan työn autonomisen luonteen säilymisen. Myös Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan (2007, 769) havaitsivat tutkimuksessaan opettajien työssään kokeman autonomian olevan yhteydessä siihen, kuinka todennäköisesti opettajat tukivat oppilaidensa autonomiaa.

*”Se justiin tässä on se tärkein, että meille annetaan se autonominen vapaus, mikä opettajan työhön kuitenkin kuuluu, niinkö suunnitella se opetus ryhmän tarpeisiin tai siitä lähtöisin”.*

*”Opettajalla täytyy olla autonomia suunnitella toimintaa, että se pystyy sitten ees sitä autonomiaa toteuttamaan siellä”.*

Autonomian kehittymiseen liittyvien haasteiden suhteen opettajien puheissa korostui, ettei puhtaasti oppilaan autonomiaan pohjautuva opetustyyli sovi kaikille oppilaille. Lisäksi heidän mukaansa oppilasryhmien sisällä on suurta hajontaa autonomiaan liittyvien valmiuksien suhteen. Opettajat nostivat puheissaan oppilaiden autonomista toimijuutta heikentäviksi seikoiksi oppimisen ja käyttäytymisen haasteet. Luokkatasolla myös ryhmädynamiikan merkitys korostui arvioitaessa autonomian edistämiseen pohjautuvan opetustyylin tarkoituksenmukaisuutta. Opettajat kuvailivat autonomian edistämiseen liittyviä haasteita puheissaan seuraavasti:



*”Niin luokan sisälläkin on tosi isoa hajontaa niinkö sen mukaan, että tietyt ryhmät niin niillähän se homma pelittää ja toimii, kaikki tekee sitä mitä pitää, kaikki osallistuu, heillä tulee ideoita, homma etenee – ja sitten on taas niitä, jotka ei pääse niinkö puusta pitkälle”,*

*”Ja varmaan, että joillekin luokille ja joillekin ryhmille se soveltuupi, mutta että jokainen varmasti sitten tietää, että uran aikana tulee sitten myös sellaisia porukoita, luokkia, ryhmiä ja oppilaita vastaan, joille ei semmoinen tyyli ja tapa oppia ja opiskella sovi mitenkään”,*

*”Ja sanoisin, että kaikista vaikein tilanne on sitten, jos sulla vielä on jotain erityishaasteita, keskittymisenvaikeutta, kaikkea mitä voi olla, niin silloinhan se niinkö tuo vielä omat haasteensa”.*

Lahjakkaiden, autonomiseen toimijuuteen kykenevien oppilaiden tukeminen koettiin myös haastavana. Opettajien mukaan tällaisia oppilaita on harvassa, eikä kouluissa pystytä tarjoamaan heille tarpeeksi muun muassa järjestelmän jäykkyyden ja haastavan oppilasaineksen vuoksi. Oppilaiden autonomiaan pohjautuvan opetustyylin nähtiinkin palvelevan ennen kaikkea tällaisia lapsia:

*”Ja edelleen oon sitä mieltä että suurin osa lapsista ei ees siihen pysty, mutta ne muutammat, varsinkin ne lahjakkaat, joita koulumaailma ei tällä hetkellä pysty tukemaan oikeastaan millään tavalla ku siellä on sitten niitä häsläreitä ja kaikkea muuta – niin heidän valjastaminen koulumaailmassa vielä ontuu”.*

Opettajat nostivat esille autonomiaan liittyvän myös rajallisuutta, mistä syystä se ei heidän mielestään ole täysin sovellettavissa koulumaailmaan. Tätä he perustelivat sillä, että harva lapsi ylipäättään kykenee autonomiseen toimintaan. Lisäksi koulussa on tehtävä asioita, jotka eivät aina motivoi. Samalla autonomian luonteeseen liitettävä ihanne aktiivisesta yksilöstä nähtiin ristiriitaisena, sillä lapset kaipaavat opettajien mukaan joskus myös passiivisuutta kuten

aikuisetkin. Tästä syystä oppilaiden autonomiaan pohjautuva opetustyyli ei ole opettajien mukaan joka tilanteessa järkevin tyyli opettaa.

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että autonomian edistämällä on paljon myönteisiä vaikutuksia sekä yksilö- että yhteiskuntatasolla. Vaikutukset yksilölle nähtiin ennen kaikkea psykologiseen hyvinvointiin kytkeytyvinä: kokemus autonomiasta nähtiin hyvän elämän perustana. Autonomia nähtiin hyvinvointia edistävänä tekijänä, mikäli se edistää motivaatiota, tarjoaa onnistumisen kokemuksia ja kokemuksia kuulluksi tulemisesta sekä mahdollistaa vaikuttamisen. Autonomian koettiin edistävän hyvinvointia kuitenkin vain silloin, kun yksilö on kehitystasoltaan siihen valmis.

Koulun ja opetuksen näkökulmasta autonomia nähtiin myös oppimista edistävänä tekijänä silloin, kun se lisää opiskelun mielekkyyttä. Autonomian koettiin haittaavan oppimista silloin, kun oppilas ei tiedä häneen kohdistuvia odotuksia tai kun oppilas joutuu ottamaan liian suurta vastuuta valmiuksiinsa nähden. Yhtä mieltä opettajat olivat siitä, että oppilaiden autonomian huomioiminen on merkityksellistä, sillä yhteiskunta tarvitsee aktiivisia ja itseohjautuvia toimijoita:

*”Mutta ku meidän yhteiskunta tulee myös tarvitsemaan niitä tyyppejä, jotka sillä omalla lahjakkuudella tavallaan tulevat meillä tekemään sellaista työtä, joka on tosi merkityksellistä yhteiskunnallisesti”.*

Tiivistettynä opettajien teoreettinen ymmärrys yksilön autonomiasta perustui vaikuttamiseen, itseohjautuvuuteen sekä itsenäisyyteen liittyviin valmiuksiin ja mahdollisuuksiin. Autonomian merkitys nähtiin hyvän elämän perustana ja erityisen keskeisenä aikuiselle ihmiselle, mutta lasten hyvinvointiin sillä koettiin olevan myönteinen vaikutus vasta sitten, kun lapsen ikä- ja kehitystaso mahdollistavat autonomisen toimijuuden. Yhtä mieltä opettajat olivat siitä, että autonomialla on myönteisiä vaikutuksia hyvinvoinnin lisäksi myös oppimisen näkökulmasta.

### 5.2.2. Käytännön kokemukset oppilaiden autonomian edistämisestä

Opettajien käytännön kokemukset oppilaiden autonomian edistämisestä jakautuivat heidän puheissaan varsinaisten käytännön työn havaintojen lisäksi aiheen herättämiin tunteisiin. Opettajien puheissa voimakkaana nousi esiin huoli opettajan työn muuttumisesta ja pelko opettajan oman autonomian vähentymisestä. Opettajat olivat huolissaan siitä, että opettajien työskentelyä aletaan enenevässä määrin ohjaamaan ulkoapäin muun muassa tutkimustulosten perusteella tai opetussuunnitelman taholta:

*”Että meillekin annetaan se autonomia, että meitä ei nyt jostakin kauheasti OPSista tai muusta päin ulkoa ohjata, että tämä on vaan ainoa tapa koulussa oppilaita opettaa tällainen tapa”*,

*”Kentän toive on se, että jostain tutkimuksista ei liikaa nouse se, että teidän täytyy nyt vaan tällä mennä, vaan justiin se että me edelleen saahan meidän ammattitaidolla tehdä ne opetukselliset ratkaisut”*.

Myös Pelletierin, Séguin-Lévesquen & Legaultin (2002, 193) tutkimustulokset osoittavat, että mitä enemmän painostusta opettajiin kohdistuu esimerkiksi opetussuunnitelman muodossa, sitä vähemmän autonomiaa he kokevat olevansa työssään. He havaitsivat, että tällaisissa tilanteissa opettajat myös käyttäytyvät oppilaitaan kohtaan kontrolloivammin. Pearsonin ja Hallin (1993, 176–177) määritelmän mukaan opettajien autonomiaan liittyy kaksi ulottuvuutta: opetuksen yleinen autonomia, joka liittyy luokkahuonekäytäntöihin, sekä opetussuunnitelmaan liittyvä autonomia, joka liittyy opetukseen suunnitteluun ja käytännön järjestämiseen. Hopmann (2015, 18) arvioi yhä enenevässä määrin kompetenssiperustaisiksi muuttuvien opetussuunnitelmien kaventavan opettajien autonomiaa. Haastattelemieni opettajien vastauksissa korostuikin huoli nimenomaan opetussuunnitelmaan liittyvän autonomian vähenemisestä.

Myös Roth ja kumppanit (2007, 769) havaitsivat tutkimuksessaan opettajien kokeman autonomian yhteyden heidän työhyvinvointiinsa muun muassa työssä suoriutumisen ja uupumisen osalta. Muut haastattelemieni opettajien esiin nostamat huolenaiheet liittyivätkin nimenomaan työssä jaksamiseen. Opettajat olivat huolissaan lisääntyvästä työmäärästä, riittämättömistä

resursseista sekä uupumisen kohonneesta riskistä. Yksittäisten oppilaiden autonomisen toimijuuden tukeminen koettiin nykyisessäkin tilanteessa haastavaksi:

*”Mutta jotenki kuitenkin itellä semmonen pisto sydämessä, että hän ei saa sitä mitä hän niinkö tarvis, että hällä ois kykyjä vaikka mihin, jos hän pääsis etenemään, mutta että se vaatii sitten resursseja ja iteltäki semmosta”.*

Opettajien työn muuttumiseen liittyvissä huolissa korostui huoli opettajan roolin muuttumisesta entistä ohjaavampaan suuntaan. Myös Biesta (2012) on ilmaissut huolensa opettajan työn luonteen muuttumisesta suuntaan, jossa opettamisen sijaan opettajat toimivan oppimisen ohjaajina. Haastattelemani opettajat kertoivat tuntevansa pelkoa oppilaiden autonomiaan pohjautuvan opetustyylin vaikutuksista opetukseen. Heidän suurimpia pelonaiheitaan olivat työskentelyn muuttuminen kaaoksenomaiseksi sekä se, että oppilaat eivät opi. Opettajat kokivat, että heidän tulisi saada itse valita käyttämänsä opetustyyli, ja ilmaisivat vahvaa halua pitää ohjaket opetuksen suunnittelun ja toteutuksen suhteen omissa käsissään. He eivät kuitenkaan kieltäneet oppilaiden autonomian edistämisen merkitystä, mutta painottivat sen vaativan oppilailta koulu-laisen perustaitojen hallitsemista. Samalla he nostivat esiin, että myös opettajalta vaaditaan uskallusta ja oman mukavuusalueen ulkopuolelle menemistä. Myös heittäytyminen nostatti opettajissa pelkoa:

*”Että pitäis vaan niinku rohkaistua tuolla lailla heittäytymään, että on se vähän semmosta pelottavaaki tietyllä tapaa”.*

Uudenlaisten opetustyylien omaksuminen nähtiin toisaalta myös ammatillisen kehittymisen paikkana. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että voisivat rohkaistua poistumaan turvallisuuden kehästä ja kokeilla uudenlaisia, oppilaiden autonomiaan pohjautuvia tapoja opettaa. Onhan jo toimivaksi koettuihin opetustyyliin palaaminen aina mahdollista:

*”Pitäis vain uskaltautua että kokeillaanpa nyt, että ainahan sieltä pääsee pois sitten, että homma ei nyt toiminut ja that’s it, että pitäis enemmän vaan niinku tehdä sitä”.*

Opettajien käytännön kokemuksissa oppilaiden autonomian edistämisestä korostui kriittisyys nykyistä opetussuunnitelmaa kohtaan, sillä opetussuunnitelman sisältöjen toteutumista sellaisenaan ei nähty edes mahdollisena. Opetussuunnitelman koettiin korostavan oppilaiden autonomiaa liikaa, eikä siinä opettajien mielestä oteta huomioon, minkälaisia valmiuksia autonomisen toimijuus oppilaalta todellisuudessa vaatii. Opettajien mielestä opetussuunnitelma olettaa oppilaiden jo hallitsevan nämä autonomisen toimijuuden edellytykset, jolloin opettaja voisi toimia enemmän ohjaavassa roolissa. Opettajien mukaan käytännössä näitä edellytyksiä kuitenkin vasta opetellaan koulussa, millä he perustelivat tarvetta säilyttää opettajan työn pääpaino oppimisen ohjaamisen sijaan edelleen varsinaisessa opettamisessa. Lisäksi opettajan työssä merkityksellisenä koettiin nimenomaan opettaminen:

*”Minusta on ihan vieras ja kamala ajatus se, että me ei enää saatais OPSinkaan mukaan tai minkään muunkaan mukaan opettaa, että kyllä se on se, mikä on meidän työtä edelleen”.*

Opettajat nimesivät oppilaiden itseohjautuvuuden odotuksiksi käytännön kouluarjessa koululaisen perustaitojen hallitsemisen: omista läksyistä ja koulutarvikkeista huolehtimisen ja oman repun pakkaamisen. Heidän mukaansa yksittäiseltä oppilaalta ei niinkään odoteta itseohjautuvuutta oppimisen vaan arjen perustaitojen suhteen. Opettajat korostivat, että koulussa ei ylipääntään voi toimia täysin oman tahtonsa mukaisesti, vaan tärkeää on sääntöjen noudattaminen, tiettyjen puitteiden sisällä toimiminen sekä vastuun ottaminen omasta toiminnasta:

*”Eihän siellä voi sitten liian autonominenkaan olla, tietyt säännöt ja puitteethan meillä on, jonka pohjilta toimitaan ja niitäkään ei voi sitten oikein ylittää”,*

*”Onhan se väenväkisinkin rajat ku eihän ne voi siellä täysin toimia oman tahtonsa mukaan kuitenkaan”.*

Sellaisissa tilanteissa, joissa opettajat kokivat pystyvänsä antamaan oppilaalle enemmän autonomiaa, korostuivat kuitenkin tiukat odotukset oppilaan toimintaa kohtaan. Myös Sierens ja kumppanit (2009, 64–65) havaitsivat tutkimuksessaan, että tukeakseen oppilaiden aktiivista, autonomista toimijuutta opettajan on tärkeää selkeästi ilmaista, mitä hän heiltä odottaa. He

määrittelevät oppilaihin kohdistuvat odotukset ohjeistuksina, sääntöinä ja palautteena, jotka ohjaavat oppilaiden toimintaa.

Haastattelemani opettajat liittivät oppilaisiin kohdistuviin odotuksiin myös opettajan luottamuksen ansaitsemisen, sillä heidän mukaansa oppilaan autonomian lisääntyminen edellyttää sitä, että opettaja voi luottaa oppilaaseen. Luottamuksen oppilas taas ansaitsee toimimalla annettujen ohjeiden ja velvollisuuksiensa mukaisesti sekä ottamalla vastuuta omasta toiminnastaan. Opettajat korostivat kuitenkin sitä, että myös tällaisissa tilanteissa opettajan kontrollin tulee säilyä:

*”Oon tavallaan sanonu, että saatan yhtäkkiä tulla kattomaan, että siellä tehään niitä matikkapelejä – että sitten jos niitä ei tehä vaan ollaan jossain muualla, niin sitten se tarkoittaa sitä, että niitä koneita ei vähään aikaan oteta.”*

Oppilaiden autonomian edistämisen ihanteellisena toteutuksena opettajat näkivät yksilöllisen etenemisen mahdollistamisen, vaikka he kokivatkin sen olevan hyvin vaikeaa nykymuotoisessa koulujärjestelmässä. Opettajat nostivat esille sellaisia käytännön sovellutuksia, jotka heidän kokemuksensa perusteella olivat toimivia oppilaiden autonomian edistämisen keinoja. Käytännön keinot jakautuivat opettajien puheissa koulun toimintaan liittyviin ja opetukseen liittyviin. Koulun liittyviin keinoihin lukeutuivat etenkin oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksien edistäminen muun muassa oppilaskuntaan ja muuhun päätöksentekoon osallistumisen kautta. Ylipääntään opettajat kokivat, että oppilaiden on tärkeää saada äänensä kuuluviin ja että oppilaat saavat kokemuksen siitä, että heitä kuunnellaan koulun arkeen liittyvissä asioissa:

*”Niinkö tämmöseen koulun arkeen osallistuminen ja tietyistä asioista päättäminen, että he saa sen niinku oman äänensä tai mielipiteensä sanoa”,*

*”Ettei ole sillain että vain aikuiset on päättäneet, että tämmöstä tehään ja touhutaan, vaan kysytään heiltä se heidän mielipide ja näkemys, pääsevät sillä tavalla vaikuttamaan”.*

Yhtenä opetukseen liittyvänä keinona opettajat taas nostivat opetuksen ylöspäin eriyttämisen ja omaan tahtiin eteenpäin menemisen sallimisen silloin, kun oppilas opeteltavan asian jo hallitsee:

*”Että jos sä hallittet vaikka kellon tosi hyvin niin miksi ihmeessä sun pitää joku kellojakso sieltä kokonaan päntätä, sinä osaat sen ja that’s it ja sitä ei enää ehkä tartte alkaa niitä tehtäviä tankkaamaan”.*

Lisäksi opettajien puheissa korostuivat oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa oppimisympäristöön ja opetukseen esimerkiksi valinnanvapauden muodossa:

*”Jos oppilas saa sitä valinnanvapautta vähänki, niin hetihän se on semmonen, ihan tosi yllättävääkin että miten ne innostuu että jes, he saa nyt ite vähän päättää”.*

Konkreettiseksi esimerkiksi tästä opettajat nimesivät urakkatyömallin, jossa oppilaan kyllä täytyy tehdä tietyt asiat mutta jossa hän saa itse päättää vaikkapa suoritettavat tehtävät ja niiden tekojärjestyksen. Lisäksi oppilas voi tehdä tehtäviä luokkahuoneen sijasta jossakin muussa tilassa. Myös Bottin, Iyengarin ja McGillin (2023, 159) esittämässä teoriassa valinnanvapaus on yksi autonomian esiasteista.

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että oppilaille tulee sallia autonomiaa hänen ikätasonsa mukaisesti. Heidän mielestään alkuopetuksessa tulee keskittyä erityisesti koululaisen perustaitojen opetteluun ja harjoitteluun, sillä ne toimivat heidän mukaansa pohjana autonomian kehittymiselle:

*”Toki pieniä juttuja niitten pientenki kanssa, mutta jotenki toivois semmoista tietynlaista rauhaa semmoseen että he oppii ja kasvaa koululaisina, niin silloin he myös pystyy sitä vastuuta kantamaan siitä omasta oppimisesta ja työskentelystä”.*

Opettajien näkemyksen mukaan oppilaiden vastuun ja päätäntävällän määrän tulee kasvaa lapsen oman kasvun mukana. Tähän vastuuseen oppilaita heidän mukaansa kasvatetaan pienin askelin:

*”Sillai pikkuhiljaa, pienillä tehtävillä, pienillä kuvioilla, ettei heti sinne syvään päähän”.*

Tässä prosessissa opettajat näkivät opettajalta saatavan myönteisen palautteen merkityksellisenä. Oppilaiden autonomian käytännön edistämiseen liittyvät haasteet kytkeytyivät niiden merkitysten ympärille, joita opettajat autonomian kehittymisen haasteisiin liittivät. Heidän mukaansa hajonta oppilaiden autonomiaan liittyvien valmiuksien välillä on suurta, ja osalla oppilaista on haasteita kontrolloida itseään ja ottaa vastuuta omasta toiminnastaan. Edellä mainittujen lisäksi kaikilla lapsilla ei heidän mukaansa välttämättä tule ollenkaan olemaan kykyä itseohjautuvuuteen. Opettajat näkivät, että tällaisten oppilaiden opetuksessa korostuivat arjen taidot mutta samalla myös itsenäisen toiminnan tukeminen:

*”Ei se heidänkään maailma voi olla sitten kuitenkaan sitä, että se aikuinen tai opettaja tai ohjaaja tekee heidän puolesta kaikki”.*

Toisaalta opettajat nostivat esille sen, että on paljon opettajia, jotka eivät koe tarvetta eriyttää opetusta ylöspäin. Samassa yhteydessä he puhuivat lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen liittyvistä yhteiskuntatasoisista haasteista, vaikkakin olivat yhtä mieltä siitä, että täysin itseohjautuvaan opiskeluun kykenevät oppilaat ovat hyvin harvassa. Näin ollen laajempi ylöspäin eriyttämisen tarve ei näyttäytynyt ajankohtaisena, vaikkakaan opettajien mielestä nykyinen koulutusjärjestelmä ei sitä tarvittaessa juuri edes mahdollista:

*”Ehkä yksittäisiä oppilaita on ollut uran aikana, joille olis pikkusen voinu varmaan niinkö vähän löysää antaa ja vähän semmosta että tee omaan tahtiin ja etene omaan tahtiin”.*



*”Meidän edelleen jotku tietyt rakenteet ja järjestelmät tai semmoset myös päätöksentekoaasiat, mitä tietyt jutut koulumaailmassa edelleen vaatii, niin ne on vielä vähän niinku turhan jäykkiä”.*

Mullin (2014, 415) esittää vanhempien panoksen olevan lasten autonomisuuteen kasvamisen edellytys. Myös opettajat pohtivat vanhempien toiminnan vaikutusta oppilaiden autonomiaan liittyvien valmiuksien kehittymiseen, vaikkakin kielteisestä näkökulmasta. Opettajat nostivat esimerkiksi Wilman käyttöönoton vähentäneen oppilaiden itseohjautuvuutta ja itsenäisyyttä. Heidän kokemustensa mukaan Wilman myötä oppilaiden ei tarvitse enää ottaa niin paljon vastuuta omasta koulunkäynnistään:

*”Oon huomannu ihan omien oppilaiden kanssa, että sen myötä kun alettiin laittaa vaikka että Wilmassa on aina kotitehtävät ja että mitä on tunneilla tehty, ja osa vanhemmistahan vaatii, että ne on aina siellä ja sitten kritisoi, jos niitä ei ole – niin tämä on ihan selvästi vähentäny sitä oppilaiden itseohjautuvuutta”,*

*”Joskus tuntuu, ettei tarvi tunnilla enää kuunnella läksyjä tai miettiä, miten minä merkitten ne, koska siellä sitten kotona katsotaan sitä Wilmaa ja mietitään, ja äiti kattoo että mitä on tullu – minusta näissä asioissa on jopa vähentyny se semmonen itsenäisyys ihan radikaalistikin”.*

Kiteytettynä opettajat suhtautuivat oppilaiden autonomiaan perustuvaan opetustyyliin jäykästi, sillä he kokivat sen vaikuttavan kielteisesti omaan työhyvinvointiinsa muun muassa työssä jaksamisen ja työn mielekkyyden osalta. Samalla he kritisoivat sen soveltuvuutta suurimmalle osalle oppilaista. Vaikka nykyinen opetussuunnitelma opettajien mukaan oppilaiden autonomiaan toimijuuteen kasvattamista korostaakin, heidän mielestään koulu yhteisössä vallitsevat säännöt ja puitteet asettavat sille tiukat rajat, eikä täysin autonominen toimijuus todellisuudessa ole mahdollista. Toisaalta opettajat myönsivät koetun autonomian merkityksen lapsen ja nuoren hyvinvoinnille, mistä syystä he kertoivat sallivansa oppilailleen sellaisen autonomian, jonka heidän ikä- ja kehitystasonsa mahdollistaa.

Silénin, Mannisen ja Fredholmin (2024) tutkimustulosten mukaan oppilaiden autonomian kehittymisen kannalta kaksi teemaa korostuvat: tärkeää on yhtäältä perustan luominen oppilaiden autonomian edistämiseksi, mutta toisaalta myös sellaisten mahdollisuuksien järjestäminen, joiden avulla oppilaat pystyvät aktiivisesti tavoittelemaan autonomiaa. Haastattelemieni opettajien käsityksissä oli yhtymäkohtia Silénin, Mannisen ja Fredholmin havaintoihin. Autonomian kehittymisen perustana opettajat pitivät koululaisen perustaitojen ja arjen perustaitojen hallitsemista. Autonomian sallimisen perusedellytyksenä nähtiin näiden lisäksi myös opettajan luottamuksen ansaitseminen sekä oppilaan kyvyt toimia sääntöjen ja velvoitteiden mukaisesti ja ottaa vastuuta omasta toiminnastaan. Mahdollisuuksina oppilaiden autonomiselle toiminnalle opettajat taas pitivät vaikuttamismahdollisuuksia koulun arkeen ja toimintaan sekä vaikuttamismahdollisuuksia oppituntien kulkuun esimerkiksi oppimisympäristön tai tehtäviin liittyvien valintojen muodossa. Opettajien mukaan autonomiaan liittyviä valmiuksia tulee harjoitella oppilaiden kanssa pienin askelin siten, että vastuu lisääntyy oppilaan kasvun mukana. Mikäli oppilas osoittaa kykenevänsä ottamaan vastuuta toiminnastaan, mahdollisuudet autonomiaan lisääntyvät.

## 6. Pohdinta

### 6.1. Tutkimuksen yhteenveto

Tutkimukseni päätavoitteena oli selvittää, miten oppilaiden autonomiaa pyritään perusopetuksessa edistämään. Halusin perehtyä ilmiöön kattavasti, mistä syystä päädyin lähestymään tavoitettani kahdesta eri näkökulmasta: tarkastelin tutkimusaiheittani niin nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuin kentällä työskentelevien perusopetuksen opettajienkin käsitysten pohjalta. Valitsemani näkökulmat perustuvat puhtaasti opetussuunnitelman ja opettajien väliseen vuorovaikutussuhteeseen, jossa opetussuunnitelma määrittelee raamit opetuksen suunnittelulle, mutta opettaja on loppuviimein vastuussa opetuksen toteuttamiseen liittyvistä ratkaisuista. Tutkimukseni päämääränä olikin luoda yhtäältä kuvaus ja erittely siitä, millä tavoin oppilaiden autonomia voidaan koulutoiminnassa huomioida heidän hyvinvointiaan edistäen, mutta toisaalta myös levittää ymmärrystä siitä, minkälaisia ulottuvuuksia autonomiaan ylipääntään sisältyy sekä minkälaisena oppilaiden autonomia koulussa näyttäytyy.

Opetussuunnitelman osalta tutkimukseni yhteenvetona voidaan todeta, että laaja-alaisen osaamisen tavoitealueet sisältävät lukuisia oppilaiden autonomian edistämiseen viittaavia ilmauksia. Näistä ilmauksista on löydettävissä yhtymäkohtia autonomiaan keskeisesti liittyviin, tässä tutkimuksessa autonomian ulottuvuuksiksi nimettyihin alakäsitteisiin: omatoimisuuteen, arvotoimijuuteen, omaehtoisuuteen, itsenäisyyteen, altruistisuuteen, vastuunottoon sekä vaikuttamiseen. Koska laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa otetaan ohjaavalla otteella kantaa siihen, miten niitä tulee koulutyössä käytännön tasolla toteuttaa, myös niissä ilmenevät oppilaan autonomian edistämiseen viittaavat ilmaukset toimivat opettajan näkökulmasta velvoittavinakin ohjeistuksina opetuksen suunnittelulle.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ohjaavat edistämään oppilaiden omatoimisuutta toiminnan-ohjaustaitojen kartuttamisen avulla, arvotoimijuutta sekä yhteisön normien että oppilaan omien arvojen mukaisen toiminnan harjoittelemisen kautta, omaehtoisuutta oppilaalle merkityksellisten asioiden huomioimisen avulla sekä itsenäisyyttä opettamalla itsestä huolehtimisen taitoja ja tukemalla itsenäistymistä. Altruistisuutta pyritään edistämään tarjoamalla kokemuksia

yhteisöön kuulumisesta ja toisista huolehtimisesta ja vastuunottoa taas sekä yksilölliseen että yhteisölliseen vastuuseen kasvattamisen avulla. Lisäksi vaikuttamiseen kasvamista ohjataan edistämään sekä tarjoamalla mahdollisuuksia vaikuttaa että harjoittelemalla vaikuttamista käytännön tasolla.

Lukuisista oppilaiden autonomian edistämiseen viittaavista ilmauksista huolimatta autonomiaa ei kuitenkaan mainita laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa varsinaisena käsitteenä kertaakaan. Tämän seurauksena siihen viittaavien ilmausten löytäminen jää opetussuunnitelman tulkitsijan vastuulle. Autonomian edistämiseen pyrkivien ilmausten läsnäolon huomaa silloin, kun niitä tietää ja osaa etsiä. Kuitenkin niiden merkitysten syvällisempi ymmärtäminen taas perustuu opetussuunnitelman tulkitsijan omaan tietämykseen erilaisista psykologista hyvinvointia käsittelevistä teorioista. Toisin sanoen siihen, miten esimerkiksi opettaja tulkitsee laaja-alaisen osaamisen tavoitteita oppilaan hyvinvoinnin näkökulmasta, vaikuttaa ratkaisevasti se, mitä hän aiheesta jo ennestään tietää ja mikä hänen oma hyvinvointikäsitteensä on – kaikki eivät välttämättä näe autonomiaa hyvinvointia edistävänä tekijänä.

Opetussuunnitelma kyllä sanatasolla ohjaa oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen (ks. esim. Opetushallitus 2015, 34), mutta se ei määrittele yksiselitteisen selkeästi sitä, mitä merkityksiä se yksittäisen oppilaan hyvinvointiin sisällyttää. Opetussuunnitelman hyvinvointikäsitteiden perustelemattomuus ja siihen nivoutuvien käsitteiden määrittelemättömyys johtaakin tilanteeseen, jossa esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteet eivät avaudu kaikille opetussuunnitelman toteuttajille samalla tavalla. Tämä taas johtaa käytännön tasolla kirjaviin tulkintoihin ja toteutuksiin, jotka asettavat oppilaat keskenään epätasa-arvoiseen asemaan.

Mikäli laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden avulla pyritään edistämään oppilaiden hyvinvointia, mielestäni on perusteltua todeta, että niistä tulee käydä selvästi ilmi niiden kytkökset hyvinvointia edistäviin tekijöihin. Opetussuunnitelmassa tulee selkeästi tulla esille, minkälaisia käsitteitä ja merkityksiä sen laatijat oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen yhdistävät, millä perusteilla näihin on päädytty ja miten niiden toteutumista konkreettisesti koulutyössä tuetaan. Näkemykseni mukaan jo tämä yhdenmukaistaisi opetussuunnitelman sisällöistä tehtyjä tulkin-toja ja täten yhtenäistäisi oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävien käytäntöjen toteutumista kouluissamme.

Haastattelemini kentällä työskentelevien perusopetuksen opettajien näkökulmasta oppilaiden autonomian edistäminen jakautuu yhtäältä opettajien teoreettiseen ymmärrykseen ilmiöstä mutta toisaalta myös opettajien käytännön kokemuksiin siitä. Opettajien teoreettinen ymmärrys perustuu siihen, miten he autonomian käsitteen määrittelevät, sekä siihen, mitä merkityksiä he oppilaiden autonomialle antavat. Käsitteenä autonomia määrittyikin heidän puheissaan opetussuunnitelmaa kapeammin; vaikuttamisen, itseohjautuvuuden sekä itsenäisyyden käsitteiden kautta. Vaikuttamisen käsitteen opettajat liittivät erityisesti itsemääräämisoikeuteen ja päätöksenteon harjoitteluun, ja itseohjautuvuuden taas etenkin toiminnanohjaustaitoihin. Itsenäisyyden opettajat näkivät yksilön omia valintoja sisältävänä itsenäisenä toimintana.

Opettajat tiedostivat autonomian myönteisen merkityksen hyvinvoinnille niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta. Samalla he kokivat, että autonomia on aikuiselle tärkeämpää kuin lapselle. Heidän puheissaan korostuikin nimenomaan autonomian yksilölliseen kasvuun ja kehitykseen kytköksissä oleva luonne. Lasten autonomiseksi kasvattamisen tulisi tapahtua heidän mukaansa vastuuta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia pienin askelin lisäten, ikätasoisesti sopivalla tavalla. Toisaalta he korostivat myös autonomian rajallisuutta: yhteisöön kiinnittyminen vaatii vastuun ottamista omasta toiminnasta muun muassa yhteisten sääntöjen noudattamisen muodossa. Yhteisöllisyyden näkökulmasta yksilö ei siis koskaan voi olla täysin autonominen, vaan autonomia näyttäytyy omaan yhteisöön kohdistuvan vastuun rajaamana vapautena.

Opettajien käytännön kokemukset oppilaiden autonomian edistämiseksi jakoutuivat analyysisani sekä aiheen herättämiin tunteisiin että käytännön keinoihin. Oppilaiden autonomian edistämiseen pohjautuva opetustyyli puhututti opettajia. He olivat huolissaan opettajan työn muuttumisesta ohjaavampaan suuntaan. Samalla he kantoivat huolta siitä, että erilaiset tutkimustulokset ja opetussuunnitelma alkavat yhä enemmän ohjata heidän työnsä toteutusta. Heidän puheissaan korostuikin opettajan autonomian säilyttämisen merkitys sekä työhyvinvoinnin ja työssäjaksamisen että oppilaiden autonomian edistämisen näkökulmista tarkasteltuna. Esimerkiksi Haapaniemen, Venäläisen, Malinin ja Palojoen (2021, 557–558) tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kokeneet uusimman opetussuunnitelmauudistuksen vähentäneen autonomiaansa. Haastattelemani opettajatkaan eivät esittäneet väitteitä siitä, että nykyinen opetussuunnitelma olisi vaikuttanut heidän autonomiaansa heikentävästi. Sen sijaan he toivat ilmi huolensa autonomiaansa vähenemisestä tulevaisuudessa.

Toisaalta opettajat näkivät uudenlaisen opetustyylin omaksumisen osana ammatillista kehitystään. ”*Pallon antaminen oppilaille*” – kuten he itse sen sanoittivat – epäilytti, sillä sen pelättiin aiheuttavan kaaosta luokkahuoneessa. Heittäytyminen tuntui vaikealta, mutta toisaalta opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että pitäisi vain uskaltaa kokeilla uudenlaisia tapoja opettaa. Tästäkin huolimatta opettajat kritisoivat nykyisen opetussuunnitelman oletettavan oppilaiden olevan autonomisempia kuin heidän on mahdollisuuskään olla. Opettajat korostivat, että autonomiaan liittyviä taitoja vasta harjoitellaan koulussa ja että vain harva oppilas pystyy perusopetuksen saavuttamaan sellaisen aktiivisen ja vastuullisen toimijuuden valmiudet, jotka autonomiaan liitetään.

Varsinaisiksi käytännön keinoiksi oppilaiden autonomian edistämiseksi opettajat nimesivät ensimmäisenä koululaisen ja arjen perustaitojen harjoittelun, sillä ilman kyseisiä valmiuksia autonomiseksi kasvaminen ei heidän mukaansa ole mahdollista. Kun nämä valmiudet on saavutettu, oppilaille voidaan tarjota vaikuttamisen mahdollisuuksia esimerkiksi oppitunnin kulkuun tai koulun toimintaan liittyvien valintojen ja päätöksenteon muodossa. Mikäli oppilas osoittautuu kykenevänsä ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja olevansa opettajan luottamuksen arvoinen, hänelle voidaan antaa enemmän vapautta. Kiteytettynä opettajat näkivätkin juuri oppilaan ikä- ja kehitystason mukaisen vaikuttamisen ja vastuun lisäämisen tarkoituksenmukaisena keinona edistää oppilaiden autonomiaa.

Tutkimukseni johtopäätöksenä voidaan mielestäni perustellusti todeta, että oppilaiden autonomian edistäminen perusopetuksessa perustuu suuresti siihen, miten opettaja autonomian käsitteen tulkitsee sekä minkälaisia merkityksiä hän siihen liittää. Opettajan käsitys oppilaan autonomiasta ja sen merkityksestä hyvinvoinnille määrittää, miten opettaja sen opetuksensa suunnittelussa ja toteuttamisessa huomioi. Koska opetussuunnitelma ei tarjoa yksiselitteistä käsitteellistä määritelmää autonomiasta tai sen merkityksestä oppilaan hyvinvoinnille, opettaja tulkitsee käsitteen omista lähtökohdistaan käsin ja toimii tämän tulkinnan mukaisesti. Koivuhovin ja Nymanin (2022, 102) mukaan oppilaiden autonomiaa tukevan opettajan opetus perustuu muun muassa psykologisten perustarpeiden huomioimiseen. Mikäli opettaja ei ole tietoinen näistä perustarpeista ja mikäli opetussuunnitelmakaan ei niitä avaa, opettaja ei välttämättä osaa antaa oppilaiden autonomian edistämiseksi samanlaista painoarvoa kuin vaikkapa kasvatus- ja kehityspsykologiaan perehtynyt kollegansa.

Autonomian käsitettä määriteltäessä on tärkeää ymmärtää, että se ei tarkoita individualismia, vaan vastuullista mutta tehokasta toimintaa itsen lisäksi myös oman yhteisön hyväksi. Nykyinen opetussuunnitelma kyllä korostaa yhteisöllisyyden merkitystä lasten ja nuorten hyvinvointiin myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteissaan. Siitäkään huolimatta haastatteleman opettajat eivät liittäneet autonomian käsitteeseen altruistisuutta. Mielestäni kasvatuksen kentällä tuleekin käydä yhteistä keskustelua siitä, mitä lasten ja nuorten autonomialla todellisuudessa tarkoitetaan ja mikä merkitys sillä heidän hyvinvoinnilleen on. Vasta yksiselitteisesti ymmärrettävissä oleva, tieteellisesti perusteltu määritelmä autonomian käsitteestä tarjoaa opettajille tasavertaisia mahdollisuuksia edistää oppilaiden autonomiaa omassa opetuksessaan.

Selvää on, että lasten ja nuorten tarve tuntea yhteenkuuluvuutta muihin on myös kouluissa vahvasti läsnä sekä nyt että tulevaisuudessa. Esimerkiksi Äärelän (2012, 236–237) nuorten vankien koulukokemuksiin kohdistuneen väitöskirjatutkimuksen mukaan yksi keskeisimmistä heidän kouluhyvinvointiinsa negatiivisesti vaikuttaneista tekijöistä oli ollut omalta kouluyhteisöltä saamatta jäänyt tunnustus, hyväksyntä ja huolenpito. Myös Janhusen (2013, 95–96) väitöskirjatutkimustulokset osoittavat, että sosiaaliset suhteet vaikuttavat olennaisesti nuorten kokemaan kouluhyvinvointiin.

Lienee siis perusteltua todeta, että oppilaiden autonomiasta puhuttaessa yhteisöllisyyden merkitys korostuu. Ilman merkityksellisiä ihmissuhteita ja omalta yhteisöltä saatavaa tukea itsenäisin ja itseohjautuvinkaan lapsi ei voi hyvin. Tässä suhteessa ”*eihän siellä voi sitten liian autonominenkaan olla*” pitää paikkansa – yhteisöön kuuluminen edellyttää yhteisten normien, arvojen ja sääntöjen mukaista toimintaa ja niihin sitoutumista. Ojanen (2012, 32–33) kehottaa pohtimaan, minkälaista voisi olla nykyisen yksilökeskeisyyttä korostavan kulttuurin yhteisöllisyys. Ratkaisuksi hän esittää ihmisiä yhdistävien kiinnostuksen kohteiden hyödyntämistä. Ojanen ehdotus voinee toimia oivana ensiaskeleena myös oppilaiden autonomian edistämiseksi. Pelkästään oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen ei ole heidän autonomiansa edistämistä. Heidän yksilöllisyytensä huomioiminen osana omaa yhteisöä ja sen toimintaa taas on.

## 6.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Vilkan (2021) mukaan laadullisen tutkimusmenetelmän tavoitteena on ymmärryksen lisääntyminen. Oman tutkimukseni tavoitteena olikin nimenomaan lisätä tietoisuutta oppilaiden autonomian merkityksestä heidän hyvinvoinnilleen. Samalla pyrkimyksenä oli kartoittaa, millä tavoin oppilaiden autonomiaa perusopetuksessa edistetään sekä opetussuunnitelman että kentällä työskentelevien opettajien näkökulmasta. Lähdin taustoittamaan tätä pyrkimystä avaamalla psykologiseen hyvinvointiin ja autonomian merkitykseen liittyviä teorioita eri hyvinvointitutkijoihin ja -tutkimuksiin viitaten, luoden niiden avulla tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 149) nostavat esiin kaksi tärkeää hyvän tutkimuksen kriteeriä. Ensimmäinen näistä kriteereistä on tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, joka ilmenee sen argumentaatiossa, käytetyissä lähteissä sekä siinä, miten lähteitä on käytetty. Pyrinkin tutkielmasani hyödyntämään monipuolisesti erilaisia lähteitä. Lähteiden suhteen painotin etenkin kansainvälisiä vertaisarvioituja tieteellisiä tutkimuksia ja tutkimusartikkeleita. Viittasin kuitenkin myös lukuisiin kotimaisiin tutkijoihin. Näkemykseni mukaan monipuolinen, eri näkökulmista samaa ilmiötä tarkastelevien lähteiden käyttäminen toimii tutkimukseni luotettavuutta lisäävänä tekijänä.

Toiseksi hyvän tutkimuksen kriteeriksi Tuomi ja Sarajärvi (2018, 149) nimeävät tutkimuksen eettisen kestävyuden, joka liittyy keskeisesti tutkimuksen laadun arvioinnin lisäksi myös sen luotettavuuden arviointiin. Tuomin ja Sarajärven mukaan tutkimuksen eettisen kestävyuden arviointiin liittyy kokovaltaisesti tutkimuksen huolellinen suunnittelu ja toteutus sen alusta loppuun, muun muassa tutkimussuunnitelman tekemisen, tutkimusasetelman valitsemisen sekä tutkimuksen raportoinnin osalta. Pyrin toteuttamaan tutkimukseni alusta alkaen huolellisesti, mutta samalla myös läpinäkyvästi. Ennen varsinaisen raportin kirjoittamista tein sekä disposition että tutkimus- ja analyysisuunnitelman, joiden pohjalta raportin kirjoittaminen oli mielekästä ja selkeää aloittaa.

Suomessa kaikkia tutkijoita ohjaavat yleiset eettiset periaatteet, joilla kunnioitetaan tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta ja joilla taataan heidän yksityisyytensä ja turvallisuutensa (Kohonen ym. 2019, 7). Haastateltujen opettajien osallistuminen tutkimukseeni



perustui vapaaehtoisuuteen. Heidän oli mahdollista peruuttaa tai keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tahansa. Lähetin hyvissä ajoin ennen tutkimushaastattelun toteuttamisajankoh-  
taa haastateltaville kutsun (ks. liite 1), jonka yhteydessä kerroin tutkimukseni kiinnostuksen-  
kohteista sekä aineiston tallentamisesta, litteroinnista, säilytyksestä ja tuhoamisesta. Samassa  
yhteydessä toin ilmi, että aineisto tullaan käsittelemään sellaiseksi, ettei haastateltavia ole sen  
perusteella mahdollista tunnistaa.

Avaan tutkielmassani perustellusti tutkimukseni tarkoituksen. Samalla taustoitan tutkimukseni  
merkityksen suhteessa laajasti esillä olevaan koko yhteiskuntaa koskettavaan huoleen lasten ja  
nuorten hyvinvoinnin heikentymisestä. Lisäksi avaan, miksi tämä huoli koskettaa myös koulua.  
Käyn tutkielmassani läpinäkyvästi läpi kaikki tutkimukseeni liittyvät menetelmälliset ratkaisut  
niin tutkimusmetodin, aineiston, aineiston keruun kuin analyysinkin osalta. Tutkimuksen luot-  
tettavuuden lisäämiseksi olen sisällyttänyt sen liitteisiin tutkimukseeni osallistuneille opettajille  
lähettämäni haastattelukutsut sekä molemmat tutkimusaineistostani syntyneet analyysirungot.  
Tuomi ja Sarajärvi (2018, 163) korostavat, että tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole  
olemassa yksiselitteistä kaavaa, vaan tutkimusta arvioidaan aina kokonaisuutena, painotuksen  
ollessa sen johdonmukaisuudessa. Juuri johdonmukaisuus on piirre, johon olen tutkimusraport-  
tiini liittyvissä ratkaisuissa pyrkinyt.

Tulosluvussa esittelen tutkimukseni tuloksia läpinäkyvällä tavalla suorien aineistositaattien  
avulla sekä muiden tutkijoiden tutkimustulosten kanssa dialogia käyden. Vilkan (2021) mukaan  
tutkijan on aina muistettava, että tulosten yleistäminen tehdään aina aineiston tulkinnasta eikä  
varsinaisesta aineistosta. Tällöin tulkinta on tutkijan, tutkimusaineiston ja teorian välisen vuor-  
ropuhelun tulos. Kävin tätä vuoropuhelua aktiivisesti koko tutkimukseni ajan jatkaen sitä myös  
raporttini pohdintaluvussa, jossa esitän johtopäätökseni ja sidon ne nykyhetkeen, asemoiden  
niiden merkityksen suhteessa muihin tutkimuksiin. Lisäksi tutkielmani lopussa esitän jatkotut-  
kimusehdotukseni. Toisaalta on huomioitava, että tämä tutkimus on toinen tutkimukseni (en-  
simmäisen ollessa kandidaatintutkielmaan liittyvä tutkimus), mikä jo sellaisenaan vaikuttaa tut-  
kimuksen luotettavuuden arviointiin.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan jokainen tutkimus on aina vain yhdenlainen  
versio tutkittavasta aiheesta. Tästä syystä tutkimustulokset eivät koskaan tarjoa täysin

absoluuttista tietoa. Tutkimukseni kohdalla tulokset ja johtopäätökset ovat lähtöisin omasta näkökulmastani, vaikkakin olen pyrkinyt tarjoamaan perusteluja ajattelulleni tutkimukseni kaikissa vaiheissa. Toinen tutkija saattaisi kuitenkin painottaa samaa tutkimusta tehdessään esimerkiksi autonomian sijasta jotakin toista psykologista hyvinvointia edistävää tekijää tai ylipäätään määritellä autonomian erilaisiin tutkimuksiin ja tutkijoihin viitaten kuin itse tein. Lisäksi toinen tutkija saattaisi analyysissään päätyä erilaiseen tulkintaan, sillä oppilaiden autonomian edistämiseen liittyvien merkitysten löytäminen aineiston molemmista osista perustui omaan käsitykseeni autonomian käsitteestä ja siihen liittyvistä painotuksista.

### **6.3. Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheita**

Hälyttävät esimerkit maamme lasten ja nuorten kokemasta pahoinvoinnista edellyttävät yhteiskuntatasoisia toimia. Myös aiheesta käytävä julkinen keskustelu antaa ymmärtää, että jonkinlaisia ratkaisuja ja muutoksia on tehtävä. Koulunkin suuntaan kohdistuu niin vaatimuksia kuin kritiikkiäkin. Osa ihmisistä vaatii paluuta vanhanaikaiseen, perinteiseen näkemykseen peruskoulusta. Viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen esimerkiksi osassa maamme kouluista tavanomaisista luokkahuoneista on siirrytty avoimiin ja joustaviin oppimisympäristöihin. Niiden on syytetty heikentävän oppilaiden hyvinvointia (ks. esim. Tolpo 2019; Wallenius & Rautavuori 2020).

Tarve uudentilaisille oppimisympäristöille kuitenkin kumpuaa elinikäisen oppimisen vaatimuksesta. Ne lisäävät oppilaiden autonomiaa esimerkiksi erilaisten oppilaasta itsestään lähtöisin olevien valintojen muodossa (Niemi 2021, 283–284). Toisaalta juuri nämä valinnat voivat toimia oppilaan autonomisen toimijuuden esteenä, mikäli hän ei kykene niitä tarkoituksenmukaisesti tekemään. Koska autonomiaan liittyy vapauden lisäksi myös vastuu, käytännössä oppilaan tulee pystyä sekä tekemään vastuullisia valintoja että ottamaan vastuuta omista valinnoistaan. Mikäli oppilas ei tähän kykene, autonomia kääntyy häntä vastaan ja voi pahimmassa tapauksessa parantamisen sijasta heikentää hänen hyvinvointiaan. Esimerkiksi Schwartzin mukaan paine tehdä autonomiaa valintoja käy yksilölle raskaaksi ja aiheuttaa turvattomuuden tunteita (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 10). Myös haastattelemieni opettajien mukaan vain harva oppilas kykenee näin autonomiseen toimintaan. Siispä heidän näkökulmastaan avoimet oppimisympäristöt eivät toimi oppilaiden autonomiaa edistävinä, vaan oppilaan täytyy ennalta omata autonomiaan liittyviä valmiuksia pärjätäkseen niissä.

Niemi, Minkkinen ja Poikkeus (2024) tutkivat, kuinka peruskouluikäiset oppilaat itse viihtyvät avoimissa oppimisympäristöissä. Heidän tulostensa mukaan etenkin sellaiset oppilaat, jotka ovat aloittaneet koulutaipaleensa tällaisessa ympäristössä, kokivat sen hyvänä. Sen sijaan moni sellaisista oppilaista, jotka olivat aiemmin opiskelleet perinteisissä kouluissa, kaipasi aiempia oppimisympäristöjä. Niemen, Minkkisen ja Poikkeuksen tulokset saattavat toimia suunnan näyttäjänä oppilaiden autonomiaa edistävän opetustyylin kehittämiseksi. Ensimmäisen luokansa avoimessa oppimisympäristössä aloittavat oppilaat alkavat harjoittelemaan autonomiseen toimijuuteen kasvamista heti koulu-uransa alusta lähtien oppimisympäristön vaatimusten vuoksi. Perinteisemmissä oppimisympäristöissä varttuneet oppilaat taas eivät ole välttämättä voineet harjoitella koulussa samanlaisia valmiuksia. Mikäli tavoitteena on kasvattaa autonomiaa lapsia ja nuoria, tulisi autonomiaan liittyvien valmiuksien opettelu aloittaa mahdollisimman varhain.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteet sisältävät oppilaiden autonomian edistämiseen viittaavia sisältöjä. Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien mielestä opetussuunnitelma on sisällöltään liian laaja ja korostaa oppilaiden autonomista toimijuutta liian voimakkaasti. Heidän mukaansa opetussuunnitelma odottaa oppilaiden olevan autonomisempia kuin heidän on todellisuudessa mahdollista olla. Toisaalta haastattelemi opettajat kokivat lahjakkaiden, autonomiseen toimijuuteen kykenevien oppilaiden tukemisen haastavana nykyisessä koulujärjestelmässä. Tämä herättää pohtimaan, minkälaisia muutoksia koulujärjestelmään on tehtävä, jotta se palvelisi paremmin kaikkia oppilaita. Ihanteellisessa tilanteessa koulu tukisi ja edistäisi kaikkien oppilaiden autonomian kehittymistä, mutta samalla mahdollistaisi tarpeeksi autonomiaa valmiuksia omaavien lahjakkaiden oppilaiden etenemisen omassa tahdissaan.

Haastattelemi opettajat työskentelevät koulussa, jossa oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut ovat vielä melko perinteisiä ja tavanomaisia. Lisäksi haastattelemieni opettajien verrattain pienen lukumäärän vuoksi ei ole tarkoituksenmukaista tehdä yleistävää johtopäätöstä oppilaiden autonomian edistämisestä perusopetuksessa. Tutkimustulosteni pohjalta on mielestäni kuitenkin perusteltua todeta, että sekä opetussuunnitelma että tutkimukseeni osallistuvat opettajat ymmärtävät autonomian vapauden ja vastuun välisenä tasapainona: suurempi vapaus sisältää suuremman vastuun. Sekä opetussuunnitelman että opettajien käsityksissä korostuivat

oppilaiden itseohjautuvuuden, vaikuttamisen ja itsenäisyyden valmiuksien kehittäminen osana autonomiseksi kasvattamista. Näin ollen käsityksistä löytyi myös yhtäläisyyksiä, mikä viittaa siihen, että opettajat ovat löytäneet opetussuunnitelmasta autonomian edistämiseen viittaavia pyrkimyksiä siitäkkin huolimatta, että autonomiaa ei siinä käsitteenä kertaakaan mainita.

Mahdollinen jatkotutkimus olisi mielestäni perusteltua kohdistaa erilaisissa oppimisympäristöissä työskentelevien opettajien käsityksiin oppilaiden autonomian edistämisestä. Tutkimuksen kohdejoukkona voisi toimia tätä tutkimusta suurempi lukumäärä opettajia, joista osa työskentelisi perinteisemmissä oppimisympäristöissä, osa avoimissa ja joustavissa oppimisympäristöissä ja osa taas sekä perinteisiä että avoimia oppimisympäristöjä sisältävissä kouluissa. Näkemykseni mukaan tämä mahdollistaisi erilaisissa oppimisympäristöissä työskentelevien opettajien käsitysten vertailun liittyen siihen, minkälaisena oppilaiden hyvinvointia edistävä autonomia kouluissamme näyttäytyy sekä minkälaisin käytännön keinoin erilaisten oppilaiden autonomiaa erilaisissa oppimisympäristöissä tuetaan. Samalla tällainen tutkimus tarjoaisi mahdollisuuden tarkastella eri oppimisympäristöihin liittyviä hyvinvointikäsityksiä ja hyvinvointitekijöiden huomioimiseen liittyviä painotuksia – toisin sanoen siis sitä, miten koulut käytännössä tulkitsevat opetussuunnitelman hyvinvointipuheen elinikäisen oppimisen viitekehyksestä.

## Lähteet

Aalto-Matturi, S. 8.4.2024. Nuorten mielenterveyskriisi otettava kehysriihessä vakavasti. MIELI Suomen Mielenterveys ry. <https://mieli.fi/blogit/nuorten-mielenterveyskriisi-otettava-kehysriihessa-vakavasti/> (Luettu 18.12.2024).

Ahtola, A. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–20.

Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. 2002. Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*, 72(2), 261–278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883> .

Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2019. Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 9–24.

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497> .

Biesta, G. J. 2012. Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860> .

Botti, S., Iyengar, S. S., & McGill, A. L. 2023. Choice freedom. *Journal of consumer psychology*, 33(1), 143–166. <https://doi.org/10.1002/jcpy.1325> .

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01) .

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian psychology = Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801> .

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. 1981. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational psychology*, 73(5), 642–650. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642> .

Diener, E. 2000. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *The American psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34> .

Diener, E. & Oishi, S. 2005. The Nonobvious Social Psychology of Happiness. *Psychological inquiry*, 16(4), 162–167. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1604\\_04](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1604_04) .

Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Short, J. L. & Jarden, A. 2016. Different Types of Well-Being? A Cross-Cultural Examination of Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Psychological assessment*, 28(5), 471–482. <https://doi.org/10.1037/pas0000209> .

Dworkin, G. 2015. The nature of autonomy. *Nordic journal of studies in educational policy*, 2015(2), 28479. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28479> .

Giesinger, J. 2019. Vulnerability and Autonomy - Children and Adults. *Ethics and social welfare*, 13(3), 216–229. <https://doi.org/10.1080/17496535.2019.1647262> .

Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. & Palojoki, P. 2021. Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching - Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of curriculum studies*, 53(4), 546–562. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145> .

Hand, M. 2006. Against autonomy as an educational aim. *Oxford review of education*, 32(4), 535–550. <https://doi.org/10.1080/03054980600884250> .

Hopmann, S. 2015. 'Didaktik meets Curriculum' revisited: Historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 27007. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007> .

Huppert, F. A. & So, T. T. C. 2013. Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social indicators research*, 110(3), 837–1246. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7> .

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37:2, 162–173.

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. 2021. Haastattelut. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> . (Viitattu 2.12.2024.)

Janhunen, K. 2013. *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Kempas, K., Leino, J., Soininvaara, H., Juntunen, K. & Hassinen, H. 22.5.2024. Koulupsykologeista on pulaa lähes kaikkialla, vaikka Suomi on pian yksi maailman psykologirikikimmista maista. Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/74-20089797> . (Viitattu 28.12.2024.)

Kettunen, J. 2021. Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> . (Viitattu 2.12.2024.)

Kivioja, A., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2018. Mikä on keskeistä hyvässä opetussuunnitelmaprosessissa? Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 49(4), 310–325.

Kohonen, I., Kuula, A. & Spoof, S. K. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Koivuhovi, S. & Nyman, L. 2022. Motivaationaalisten uskomusten merkitys oppimisessa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & P. Vainikainen (toim.) Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Helsinki: Gaudeamus, 92–103.

Laakkonen, E. 2018. "Työelämän monimuotoistuminen korostaa elinikäistä oppimista". Aikuis-kasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 38(3), 264–265. <https://doi.org/10.33336/aik.88367> .

Latvala, J. 2012. Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja, 22(1), 29–41.

Lagerspetz, E. 2011. Hyvinvoinnin filosofia. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 79–105.



Legate, N., Weinstein, N. & Ryan, R. M. 2021. Ostracism in Real Life: Evidence That Ostracizing Others Has Costs, Even When It Feels Justified. *Basic and applied social psychology*, 43(4), 226–238. <https://doi.org/10.1080/01973533.2021.1927038> .

Marceta, J. A. & Juth, N. 2022. Personal autonomy: From practice to theory. *Theoria* (Lund, Sweden), 88(6), 1063–1065. <https://doi.org/10.1111/theo.12448> .

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded source book* (Second edition.). Thousand Oaks: Sage.

Moilanen, P. & Saukkonen, S. 2018. Kasvu ja kasvatus vastuuseen. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11–19.

Mullin, A. 2007. Children, Autonomy, and Care. *Journal of social philosophy*, 38(4), 536–553. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.2007.00397.x> .

Mullin, A. 2014. Children, Paternalism and the Development of Autonomy. *Ethical theory and moral practice*, 17(3), 413–426. <https://doi.org/10.1007/s10677-013-9453-0> .

Nevalainen, V. 2016. Psykologinen osaaminen koulun kehittämisessä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 287–297.

Niemi, K. 2021. ‘The best guess for the future?’ Teachers’ adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3), 282–300. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371> .

Niemi, K., Minkkinen, J. & Poikkeus, A. 2024. Opening up learning environments: liking school among students in reformed learning spaces. *Educational review*, 76:5, 1191–1208. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2098927> .

Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. 2009. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318> .

Nilivaara, P. & Soini, T. 2022. Laaja-alainen osaaminen opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & P. Vainikainen (toim.) *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 115–130.

Ojanen, M. 2012. Kohti uutta yhteisöllisyyttä? *Liikunta ja tiede*, 49(2), 31–33.

Opetushallitus 2015. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.

Paananen, M. 2020. Itsesäätely ja toiminnanohjaus oppimistilanteissa: Itsesäätelyn minäpystyvyys ja taitojen kehittäminen alakoululaisilla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(2), 4–10.

Pearson, L. C., & Hall, B. W. 1993. Initial Construct Validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of educational research* (Washington, D.C.), 86(3), 172–178. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155> .

Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. 2002. Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186> .

Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.

Pessi, A. & Seppänen, M. 2011. Yhteisöllisyys. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 288–313.

Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 111–130.

Polo, S. 2005. Osaamisen kehittäminen on tietoista toimintaa. *Aikuiskasvatus*, 25(2), 157–161.

Pulkinen, L. 2022. Lapsen hyvinvointi alkaa kodista. Jyväskylä: PS-kustannus.

Reeve, J. 2009. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990> .

Riekkö, E. 2021. Kohti lisääntyvää autonomiaa - eriytymisen ja itsenäistymisen polut lapsuudessa ja nuoruusiässä. *Psykoterapia: Therapeia-säätiön jäsenlehti*, 40(1), 3–12.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. 2007. Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of educational psychology*, 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761> .

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–442.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> .

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806> .

Ryff, C. D. 1989. Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069> .

Ryff, C. D. 2014. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263> .

Ryff, C. D. & Singer, B. H. 2008. Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0> .

Ryynänen, J., Simonen, A. & Karkkola, P. 2020. Psykologiset perustarpeet työelämässä – autonomian edistämällä kohti työn imua. *Työelämän tutkimus*, 18(3), 246–261. <https://doi.org/10.37455/tt.97977> .

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> . (Luettu 2.1.2025.)

Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus*, 36(1), 4–13. <https://doi.org/10.33336/aik.88470> .

Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö, A. & Viitala, M. 2019. OPS-työn askeleita. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI.

Salmela, S. 2019. Klassisesta sivistyksestä ihmisyyden, kasvatuksen ja hyvän elämän perustana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 65–97.

Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus - mitä, kenelle ja miksi? Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 45(4), 333–348.

Saukkonen, S. & Räihä, P. 2018. Autonomisuuteen kasvattaminen on vastuutonta, mutta myös mahdotonta. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvataminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 79–95.

Schwartz, B. 2000. Self-Determination: The Tyranny of Freedom. *The American psychologist*, 55(1), 79–88. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.79>.

Schwartz, S. H. 2012. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.

Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish: A New Understanding of Happiness, Well-being - and How to Achieve Them*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive Psychology: An Introduction. *The American psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. 2009. The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated

learning. *British journal of educational psychology*, 79(1), 57–68. <https://doi.org/10.1348/000709908X304398> .

Silén, C., Manninen, K., & Fredholm, A. 2024. Designing for student autonomy combining theory and clinical practice - a qualitative study with a faculty perspective. *BMC medical education*, 24(1), 532. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05514-y> .

Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus: Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. 2004. Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational psychologist*, 39(2), 97–110. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2) .

Sutela, M. 2014. *Nuorisoriikollisuus. Taktinen teema-analyysi – määritelmät, tilannekuva ja toimintamallit*. Helsinki: Poliisihallitus, analyysitoiminnot.

Tolpo, A. 15.8.2019. Koulu aloitti huippumodernin opetuksen, jossa opettajat päivystävät "torilla" ja lapset opiskelevat yksin – jo useampi lapsi vaihtamassa koulua. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/3-10919909> . (Luettu 2.1.2025.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vainikainen, M. & Koivuhovi, S. 2022. Laaja-alaisena osaajana kehittyminen: kokoava teoreettinen viitekehys. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & P. Vainikainen (toim.) *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 39–56.

Vainikainen, M. & Nilivaara, P. 2022. Laaja-alainen osaaminen uuden vuosituhannen koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & P. Vainikainen

(toim.) Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Helsinki: Gaudeamus, 13–22.

Vilka, H. 2021. Tutki ja kehitä. 5., päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vitikka, E. & Rissanen, M. 2019. Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 221–245.

Wallenius, M. & Rautavuori, L. 23.11.2020. Lapset ja opettajat oireilevat avokoulujen melussa – lasiseinät toivat opiskelurauhan yli 900 oppilaan kouluun Hämeenlinnassa. Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/3-11657439> . (Luettu 2.1.2025.)

Äärelä, T. 2012. "Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla". Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapland University Press.

# Liitteet

## *Liite 1. Kutsu tutkimushaastatteluun*

Hei,

Kiitos suostumuksestasi osallistua pro gradu -tutkimukseeni.

Olen tutkimuksessani kiinnostunut siitä, minkälaisia käsityksiä perusopetuksen opettajilla oppilaiden autonomian tukemisesta on sekä millä tavoin oppilaiden autonomiaa pyritään perusopetuksessa tukemaan.

Haastattelun laajemmat teemat ovat

- 1) Opettajien käsitys autonomiasta ja sen käsitteellisestä määritelmästä
- 2) Merkitykset, joita opettajat oppilaiden autonomialle antavat
- 3) Tunteet, joita opettajat kokevat liittyen oppilaiden autonomian edistämiseen
- 4) Opettajien käytännön kokemukset oppilaiden autonomian tukemiseen tähtävistä toimista koulussa

Haastattelu toteutetaan Teams-kokouksena ja järjestetään tiistaina 4.6.2024 klo 17.00. Kyseessä on ryhmähaastattelu. Tulen lähettämään varsinaisen kokouskutsun sinulle tähän samaan sähköpostiosoitteeseen hieman myöhemmin lähempänä haastatteluajankoh-  
taa. Arvioisin haastattelun kokonaiskestoksi noin 45–60 minuuttia.

Haastattelu tallennetaan ja litteroidaan. Tutkimukseni valmistuttua haastatteluaineisto tuhoetaan. Kerättyä aineistoa säilytetään ja käsitellään luottamuksellisesti siten, että vastaajia ei ole mahdollista tunnistaa.

Suuret kiitokset jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Jenna Sivosuo



## Liite 2. Analyysirunko 1

OPPILAIEN AUTONOMIAN EDISTÄMINEN						
Opetussuunnitelman näkökulma						
OMAHEITOISUUS			VASTUUNKANTO			
omatoimisuus	arvotoimijuus	omaheitoisuus	itsenäisyys	altruistisuus	vastuunotto	vaikuttaminen
<p><b>toiminnanohjaukseen liittyvät tavoitteet:</b></p> <p>henkilökohdainten tavoitteiden asettaminen</p> <p>oman toiminnan suunnittelu ja arviointi</p> <p>itsenäisen ja yhteisen työskentelyn harjoittelu</p> <p>toimiminen omaa osaamista soveltaen</p> <p>aktiivisen toimijuuden vahvistaminen</p> <p>vastuun ottaminen oman opiskelun etenemisestä</p> <p><b>toiminnanohjaustaitojen harjoittelu:</b></p> <p>mahdollistetaan omien taitojen, luovuuden,</p>	<p><b>ymmärrys yhteisistä normeista:</b></p> <p>ymmärtää sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkityksen</p> <p>ymmärtää oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja vastavuoroisuuden merkityksen</p> <p>tunnistaa omat oikeutensa ja vastuunsa ja käyttää niitä eettisesti</p> <p><b>oppilaat omat arvovalinnat:</b></p> <p>ymmärtää omien valintojensa, elämäntapojensa ja tekojensa merkityksen</p> <p>tiedostaa oikean ja väärän</p> <p>ymmärtää hyvän elämän, hyveiden sekä eettisen toiminnan periaatteet</p> <p>eettisen ajattelun kehittymisen</p>	<p><b>itselle merkityksellisten asioiden parissa työskentely:</b></p> <p>pääsee toteuttamaan omia ideoitaan</p> <p>pääsee hyödyntämään omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan</p> <p>oppii löytämään merkityksiä oppimisessa</p> <p>mahdollistetaan valintojen tekeminen omista lähtökohdista</p> <p>tuetaan oppilaalle merkityksellisiä valintoja</p>	<p><b>itsestä huolehtimisen taidot:</b></p> <p>itsensä kuunteleminen</p> <p>omiin näkemyksiin luottaminen</p> <p>vastuun kantaminen omasta hyvinvoinnista</p> <p>omaan hyvinvointiin vaikuttaminen</p> <p>omaa hyvinvointia edistävien ja haittaavien tekijöiden ymmärtäminen</p> <p><b>itsenäistymisen tukeminen</b></p> <p>opetetaan arjen taitoja ja elämäntaitoja</p>	<p><b>yhteisöön kuuluminen:</b></p> <p>ihmisuutten ja keskinäisen huolenpidon merkityksen ymmärtäminen</p> <p>omien yhteisöjen arvostaminen</p> <p>toisten huomiointi</p> <p>vastuunkanto muiden hyvinvoinnista</p> <p>hyvä käytös ja hyvien tapojen noudattaminen</p> <p>tavoitteellisen ja vastavuoroisen työskentelyn harjoittelu yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi</p> <p>yhteisöltä saatava tuki</p> <p>yhdessä tekemisen ilo</p> <p>kunnioituksen ja luottamuksen vahvistaminen toisia kohtaan</p> <p><b>toisista huolehtiminen:</b></p>	<p><b>vastuuseen kasvaminen:</b></p> <p>vastuun ottaminen omasta toiminnasta</p> <p>vastuunottoon ohjaaminen ja kasvattaminen</p> <p>vastuun lisääntyminen</p> <p>vastuullisuuden oppiminen</p> <p><b>vastuu yhteisöä kohtaan:</b></p> <p>oman vastuun tiedostaminen yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä</p> <p>vastuutehtävistä huolehtiminen</p> <p>yhteisön sääntöjen mukaan toimiminen</p> <p>yhteistyötaitojen ja vastuunkannon harjoittelu</p> <p>vastuun ottaminen ympäristön toiminnasta</p> <p>vastuun ottaminen yhteisestä työskentelystä</p>	<p><b>vaikuttamiseen kasvaminen:</b></p> <p>pääsee näkemään vaikuttamisen mahdollisuuksia</p> <p>kiinnostuu yhteisistä asioista</p> <p>harjoittelee demokratista toimintaa</p> <p>hyödyntää omia vahvuuksiaan ja mielenkiinnonkohteitaan vaikuttamisessa</p> <p>oppii käyttämään oikeuksiaan ja vapauksiaan vastuullisesti</p> <p><b>mahdollisuudet vaikuttaa:</b></p> <p>pääsee vaikuttamaan ympäristöön ja kulttuuriin</p> <p>pääsee vaikuttamaan opetukseen</p> <p>pääsee osallistumaan koulutyön</p>

<p>vahvuuksien ja kehitystarpeiden tunnistaminen ja kehittäminen</p> <p>kannustetaan oman kehon arvostamiseen, hallintaan ja hyödyntämiseen</p> <p>kannustetaan löytämään ja hyödyntämään itselle sopivia työskentelytapoja</p> <p>tuetaan rohkaistumaan oma-aloitteisuuteen ja vastuulliseen toimintaan</p> <p>harjoitellaan aktiivista toimijuutta</p>				<p>toisten hyväksi tehdyt teot</p> <p>toisten hyvä ja arvostava kohtelu</p> <p>toisen asemaan asettuminen</p>		<p>suunniteluun, kehittämiseen, toteuttamiseen ja arviointiin</p> <p>pääsee osallistumaan itseä koskevaan päätöksentekoon sekä harjoittelemaan päätöksentekoa</p>
--	--	--	--	---	--	---

## Liite 3. Analyysirunko 2

OPPILAIEN AUTONOMIAN EDISTÄMINEN			
Opettajien näkökulma			
TEOREETTINEN YMMÄRRYS		KÄYTÄNNÖN KOKEMUKSET	
Autonomian käsitteellinen määritelmä	Autonomiaan liittyvät merkitykset	Oppilaiden autonomian edistämiseen liittyvät tunteet	Käytännön kokemukset oppilaiden autonomian edistämisestä
<p><b>vaikuttaminen:</b></p> <p>itseä koskeviin asioihin vaikuttaminen</p> <p>itsemääräämisoikeus</p> <p><b>itseohjautuvuus:</b></p> <p>oman toiminnan ohjaus</p> <p><b>itsenäisyys:</b></p> <p>itsenäinen toiminta</p> <p>valintojen tekeminen</p>	<p><b>kehittyvä ominaisuus:</b></p> <p>aikuiselle merkityksellistä lapselle merkityksellistä, kun siihen liittyvät taidot on opittu, taidot kehittyvät muun kehityksen mukana</p> <p><b>kehittymisen edellytykset:</b></p> <p>vaatii tietyt kehitysvaiheet syntyäkseen, kasvatetaan pikkuhiljaa</p> <p>oppilaaseen kohdistuvat vaatimukset: koululaisen perustaidot, odotukset itseohjautuvuudelle</p> <p>opettajaan kohdistuvat vaatimukset: oppilaantuntemus, ryhmänhallinta, opetuksen suunnittelu</p> <p>autonomiaan pohjautuva opetustyyli edellyttää opettajan autonomiaa</p> <p><b>kehittymiseen liittyvät haasteet:</b></p> <p>sopii vain harvalle, oppilaiden autonomiaan liittyvien valmiuksien välillä hajontaa</p> <p>autonomista toimijuutta heikentävät oppimisen ja käyttäytymisen haasteet</p> <p>ryhmädynamiikka vaikuttaa</p>	<p><b>huoli:</b></p> <p>huoli opettajan autonomian vähentymisestä</p> <p>huoli siitä, että tutkimustulokset ja opetussuunnitelmat ohjaavat työskentelyä enenevässä määrin</p> <p>huoli työssäjaksamisesta: lisääntyvä työmäärä, riittämättömät resurssit, uupumisen kohonnut riski</p> <p><b>pelko:</b></p> <p>pelko opettajan roolin muuttumisesta ohjaavampaan suuntaan</p> <p>pelko työskentelyn muuttumisesta kaoottiseksi</p> <p>pelko siitä, etteivät oppilaat opi</p> <p><b>halu uudismielisyyteen:</b></p> <p>uskallus ja rohkeus heittäytyä</p> <p>ammattillisen kehityksen paikka</p> <p>aina mahdollista palata vanhoihin opetustyyliihin</p>	<p><b>opetussuunnitelmakriittisyys:</b></p> <p>uusi OPS korostaa liikaa oppilaiden autonomiaa</p> <p>liian suuret odotukset oppilaiden itseohjautuvuudelle</p> <p>kritiikki opettajan roolin muuttumista kohtaan</p> <p>uusi OPS sisällöltään liian laaja</p> <p><b>odotukset oppilaan itseohjautuvuudelle:</b></p> <p>läksyistä huolehtiminen</p> <p>koulutarvikkeista huolehtiminen</p> <p>repun pakkaaminen</p> <p>itseohjautuvuutta ei odoteta oppimisessa vaan koululaisen taidoissa sekä arjen perustaidoissa</p> <p>oppilas ei voi toimia täysin oman tahtonsa mukaisesti:</p> <p>sääntöjen noudattaminen ja tiettyjen puitteiden sisällä toimiminen, vastuunottaminen omasta toiminnasta</p> <p>opettajan luottamuksen ansaitseminen: annettujen ohjeiden mukaan toimiminen, oppilaalla vastuu ja velvollisuus toiminnastaan</p> <p>opettajan kontrollin tulee säilyä</p>

	<p>lahjakkaiden lasten tukeminen ontuu</p> <p><b>autonomisen toiminnan rajallisuus:</b></p> <p>ei täysin sovellettavissa koulumaailmaan, harva lapsi kykenee</p> <p>jotkut asiat on tehtävä, vaikka ne eivät motivoisi</p> <p>lapset kaipaavat myös passiivisuutta</p> <p>ei aina järkevin tapa opettaa</p> <p><b>vaikutus hyvinvointiin:</b></p> <p>hyvän elämän perusta</p> <p>myönteinen vaikutus hyvinvointiin onnistumisen kokemusten, vaikuttamisen, motivaation ja kuulluksi tulemisen kautta</p> <p>jos kehitystaso ei anna valmiuksia -&gt; kielteinen vaikutus hyvinvointiin</p> <p><b>vaikutus oppimiseen:</b></p> <p>edistää oppimista, jos lisää opiskelun mielekkyyttä ja motivaatiota</p> <p>haittaa oppimista, jos oppilaalla on liian suuri vastuu valmiuksiin nähden tai oppilas ei tiedä häneen kohdistuvia odotuksia</p> <p><b>vaikutus yhteiskunnalle:</b></p> <p>yhteiskunta tarvitsee aktiivisia ja itseohjautuvia toimijoita</p>		<p><b>käytännön toteutus:</b></p> <p><i>keinot:</i></p> <p>ideaalina oppilaiden yksilöllinen eteneminen</p> <p>opettajan antama positiivinen palaute</p> <p>vaikuttamisen mahdollisuuksien tarjoaminen: oppilaskunta, osallistuminen päätöksentekoon, oman äänensä kuuluviin saaminen</p> <p>luokkahuoneessa ja oppitunneilla hyödynnettävät keinot: eriyttäminen, urakatyömalli, valinnanvapaus ja mahdollisuus päättää</p> <p>ikätasolle sopiva vastuu</p> <p>autonomian kasvattaminen pienin askelin</p> <p>koululaisen taidot luovat perustan oppimiseen ja työskentelyyn liittyvälle vastuunkannolle</p> <p><i>koetut haasteet:</i></p> <p>kaikki opettajat eivät koe tarvetta eriyttää opetusta</p> <p>kaikilla oppilailta ei ole kykyä itseohjautuvuuteen</p> <p>itseohjautuvien oppilaiden tukeminen: vain yksittäiset oppilaat kykenevät, eikä järjestelmä mahdollista tukemista</p> <p>aikuiset tekevät liikaa lasten puolesta -&gt; itsenäisyyden vähentyminen; myös erityisen tuen oppilaiden täytyy saada tehdä asioita itse</p> <p>oppilaan oman toiminnan ohjauksen ja itsehillinnän haasteet: oppilas ei pysty kontrolloimaan itseään tai ottamaan vastuuta toiminnastaan</p>
--	--	--	---